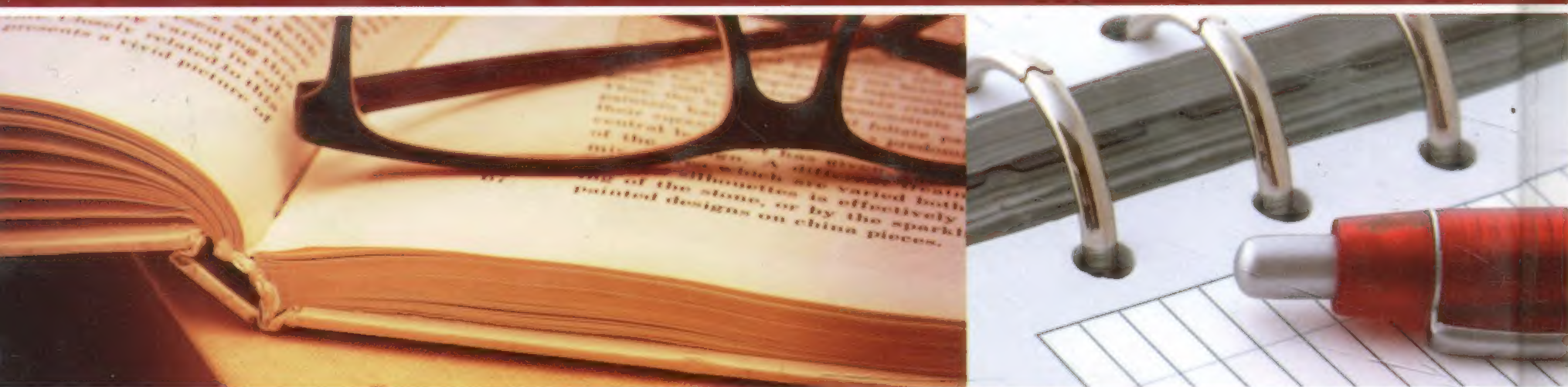
المناهج

تخطيطها • تطويرها • تنفيذها

Curriculum





د. حامد عبد الله طلافحه

أستاذ المناهج المشارك - كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

الرضوان

للنشر والتوزيع

المناهج

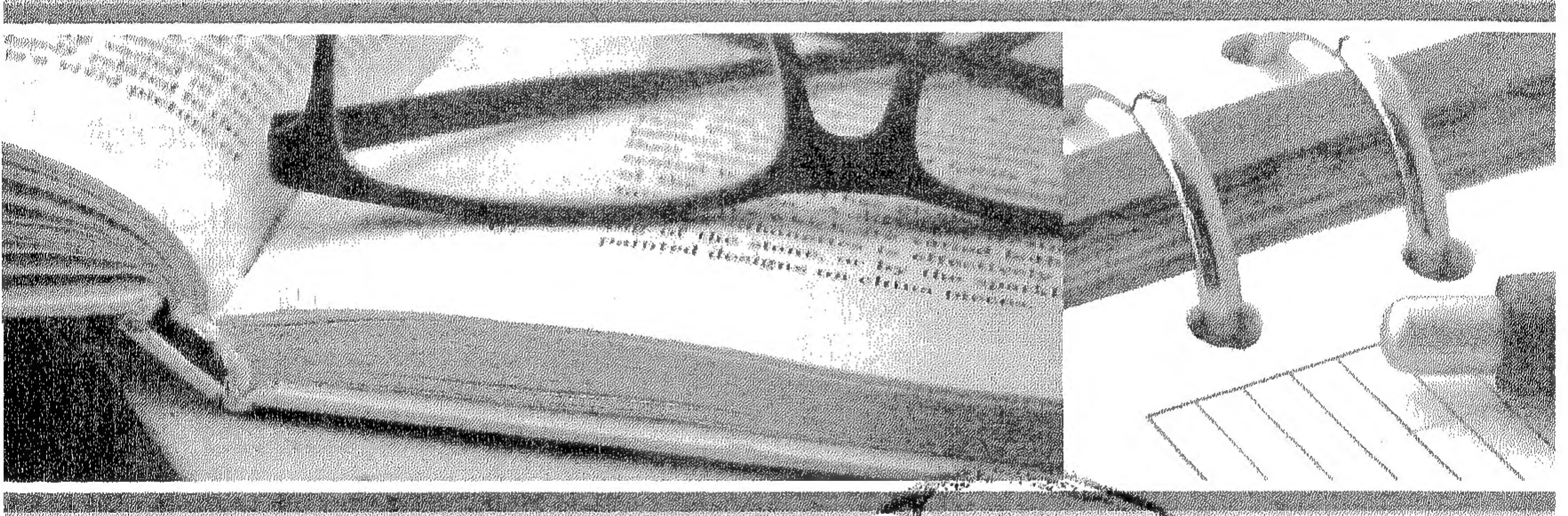
تخطيطها تطويرها تنفيذها


الرضوان

المناهج

تخطيطها تطويرها تنفيذها

C u r r i c u l u m





د. حامد عبد الله طلافحه

أستاذ المناهج المشارك ـ كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

الرضوان

للنشر والتوزيع



الرضوان

للنشر والتوزيع

المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها

د. حامد عبد الله طلافحة

الواصفات :

المقررات الدراسية - طرق التعليم - المناهج

الطبعة الأولى 1434 هـ - 2013 م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبات الوطنية
2012/3/902

ISBN: 9789957760939

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118

هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+

ص. ب. :926414 عمان 11190 الأردن

E_mail:gm@redwanpublisher.com

:gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com

الفهرس

الفصل الثالث

عناصر المنهج

الفصل الرابع

تنظيمات المنهج

الفصل الخامس

نماذج بناء المنهج وتصميمه

الفصل السادس

تخطيط المنهج المدرسي

الفصل السابع

تقويم المنهج

الفصل الثامن

نماذج تقويم المنهج

الفصل التاسع

تنفيذ المنهج

الفصل العاشر

تطوير المنهج

الفصل الحادي عشر

ضبط جودة المنهج

فهرس الأشكال

المقدمة

يعتبر المنهج احد المكونات الأساسية للنظام التربوي، ووسيلة تحقيق أهدافه داخل المجتمع. وقد زاد الاهتمام بالمنهج في السنوات الأخيرة من حيث تخطيطه وتطويره وتنظيمه بازدياد نظرة التربويين للدور المناط به في إعداد وتنشئة الأجيال الصاعدة جيل عصر التكنولوجيا، والعولمة، والمعلوماتية، واقتصاد المعرفة.

وتعد عملية تخطيط المناهج وتطويرها من أهم التنظيمات المنهجية التي تعالج قضية مهمة في العملية التعليمية التعلمية، فتمكن من هندسة وتخطيط وتنظيم المنهج من جهة ومتابعة التطورات والمنجزات في مجالات العلم والمعرفة بشكل عام والتطورات التربوية بشكل خاص من جهة أخرى، فمن خلالها نستطيع تجديد المنهج وتطويره وتحديثه ليتناسب مع العصر الذي يعيشه المتعلمين وعملية إعداد وتدريب المعلمين إعدادا يمكنهم من تنفيذه بشكل يتناسب مع التطورات التي تحدث في مجال العلم وفي مجال التربية. فقد جاء هذا الكتاب ليضع بين يدي المتخصصين والتربويين والمهتمين بهذا الميدان والطلبة وأساتذة الجامعات قواعد وأسس تخطيط وتطوير المناهج وتنفيذها. وقد اشتمل الكتاب على إحدى عشر فصلاً .

تناول الفصل الأول منه: تطور مفهوم المنهج، النظرة التقليدية للمنهج، المنهج مجموعة من المواد الدراسية، المنهج محتوى المادة الدراسية، النظرة الحديثة للمنهج، المنهج مجموعة من الخبرات، المنهج نمط تفكير، المنهج مجموعة نتاجات نهائية، المنهج خطة مكتوبة، المنهج نظام إنتاج، مميزات المنهج الحديث، الفرق بين المنهج القديم والحديث.

وتناول الفصل الثاني: أسس المنهج: الأساس الفلسفي ويشتمل على: مفهوم الأساس الفلسفي، أنواع الفلسفات: الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية، الفلسفة الإنسانية، الفلسفة الطبيعية، الفلسفة البرجماتية، الفلسفة الوجودية، الفلسفة الوضعية، الفلسفة

الإسلامية، المدارس الفلسفية التجديدية، التورانية، الجوهرية. الأساس الاجتماعي. ويشتمل على: مفهوم الأساس الاجتماعي، عناصر الثقافة، خصائص الثقافة، المنهج والثقافة، المجتمع والمنهج المدرسي. الأساس المعرفي، مفهوم المعرفة، طبيعة المعرفة، مصادر المعرفة، مستويات المعرفة، حقول المعرفة، المعرفة وعصر التكنولوجيا. الأساس النفسي. واشتمل على: مفهوم الأساس النفسي، التعلم والمنهج، النمو والمنهج، المنهج وحاجات الطلاب، المنهج والميول، المنهج وقدرات الطلاب، المنهج وعادات الطلاب واتجاهاتهم، المنهج والفروق الفردية، اثر التطور الإنساني في المنهج.

وتناول الفصل الثالث: عناصر المنهج: واشتمل على: عنصر الأهداف، صياغة وتحديد الأهداف، مصادر اشتقاق الأهداف، معايير اشتقاق الأهداف، مستويات الأهداف. شروط صياغة الأهداف، مصطلحات ذات صلة بالأهداف، تصنيف الأهداف. عنصر المحتوى. واشتمل على:اختيار المحتوى، مكونات محتوى المنهج الدراسي، العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى، معايير اختيار المحتوى، تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية، أساليب تنظيم المحتوى، اعتبارات تؤخذ بعين الاعتبار عند تنظيم المحتوى، نماذج لتنظيم المحتوى، اختيار الخبرات التعليمية، معايير اختيار الخبرات التعليمية، تنظيم الخبرات التعليمية، معايير تنظيم الخبرات التعليمية، مشكلات تنظيم المحتوى. عنصر الأنشطة والخبرات واستراتيجيات التدريس. واشتمل على: مفهوم التدريس، مفهوم طرائق التدريس، مفهوم إستراتيجية التدريس، خصائص إستراتيجية التدريس، الفرق بين طريقة التدريس وإستراتيجية التدريس. مفهوم أسلوب التدريس، خصائص أسلوب التدريس مجالات طرائق التدريس، تصنيفات طرائق التدريس، معايير اختيار طرائق التدريس، العوامل التي تحدد في ضوئها طريقة التدريس. الخبرات التعليمية، معايير أختيار الخبرات التعليمية، تنظيم الخبرات التعليمية، جوانب الخبرة، شروط اختياره الخبرات، الأنشط التعليمية، أشكال الأنشطة، معايير اختيار الأنشطة التعليمية. الوسائل التعليمية، أهدافها، أسسها قواعد اختيارها. عنصر التقويم. واشتمل على: مفهوم التقويم، أسباب تقويم المنهج، وظيفة تقويم المنهج، أسس تقويم المنهج، مجالات تقويم المنهج، وسائل التقويم.

وتناول الفصل الرابع: مفهوم تنظيم المنهج، أسس تنظيم المنهج، معايير تنظيم المنهج، منهج المواد الدراسية المنفصلة، منهج ميادين المعرفة المنظمة والمنفصلة، منهج المواد المترابطة، منهج الدمج، منهج المجالات الواسعة، المنهج المحوري، المنهج الحلزوني، منهج النشاط، المنهج التكنولوجي، المنهج المتكامل، المنهج الخفي، المنهج الصريح.

وتناول الفصل الخامس: نماذج بناء المنهج وتصميمه: مفهوم النموذج، فوائد النموذج، معايير تصميم نماذج المنهج الجيدة، نظريات المنهج، نموذج رالف تايلور، نموذج هيلدا تابا، نموذج ويلر، نموذج ماكدونالد، نموذج زايس، نموذج جونسون، نموذج ويلسون، نموذج وفر، نموذج والتون، نموذج جريفز، نموذج هيريك، نموذج بوشامب، نموذج كير، نموذج أللقاني.

وتناول الفصل السادس: تخطيط المنهج المدرسي: ماهية المنهج المدرسي، لماذا يجب علينا تخطيط المنهج، فوائد تخطيط المنهج المدرسين، خطوات تخطيط المنهج المدرسي، مثال تطبيقي لعملية التخطيط، العوامل الخارجية التي تؤثر في تخطيط المنهج المدرسي.

وتناول الفصل السابع: تقويم المنهج: مفهوم التقويم، خصائص التقويم، أساليب التقويم، أنواع التقويم، دواعي تقويم المنهج، اتجاهات حديثة في التقويم، معايير التقويم الجيد، خطوات التقويم عناصر التقويم، طرق التقويم، العلاقة بين القياس والاختبار والتقويم في تخطيط المنهج.

وتناول الفصل الثامن: نماذج تقويم المنهج:نموذج تايلور، نموذج هاموند، نموذج ستفلبيم، نموذج برفوس، نموذج الكين، نموذج ستيك، نموذج سكريفن، نموذج الصانع، نموذج اللقاني، نموذج ألشبلي.

وتناول الفصل التاسع: تنفيذ المنهج: مفهوم تنفيذ المنهج، خطوات تنفيذ المنهج، اختيار وتنظيم المشتركين بتنفيذ المنهج، ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج، على مستوى الغرفة الصفية، على مستوى المدرسة، على مستوى الإدارة التعليمية المركزية، على مستوى البيئة المحلية.

وتناول الفصل العاشر: تطوير المنهج: مفهوم تطوير المنهج، دواعي تطوير المنهج أساليب التطوير بشكل عام، أساليب جديدة في التطوير، أسس التطوير، خطوات التطوير معوقات التطوير.

وتناول الفصل الحادي عاشر: ضبط جودة المنهج: مفهوم ضبط الجودة، علاقته الجودة بالمناهج، خصائص ومرتكزات الجودة الشاملة، مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة، معايير الجودة الشاملة.

ضبط جودة الأهداف، جودة المناهج المدرسية، مدخلات نظام الجودة في المنهج، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ولما كانت عملية تخطيط المنهج وتطويره وتنفيذه من العمليات الهامة خاصة مع التغييرات المتسارعة في المعرفة ونظريات التعليم والتعلم وقد رأى المؤلف ان من الأهمية العمل على إعداد مثل هذا الكتاب لما فيه من فائدة للطالب في عملية تخطيط وتطوير وتنفيذ المنهج المدرسي.

وارجو أن يفيد هذا الجهد المتواضع والبسيط كل من له علاقة بالعملية التعليمية والمسؤولين عن بناء المناهج وتخطيطها وتطويرها وكل من يهتم بمجال المنهج في عالمنا العربي.

المؤلف

15/ 5/ 2012م

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

» تقديم

» أولا : النظرة التقليدية للمنهج

» ثانياً: النظرة الحديثة للمنهج

1

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

تقديم

يعود مفهوم المنهج في الأصل إلى كلمة لاتينية (Curriculum) وتعني ميدان أو حلبة السباق، إلا أن استعمالها تطور كغيرها من الكلمات وأصبحت تستخدم في ميدان التربية بمعنى مقرر دراسي تدريبي، بل وأصبحت كلمة منهج تطلق على جميع المقررات الدراسية أو المحتوى الخاص بالمواد الدراسية.

والمنهج بمفهومه التقليدي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تسعى المدرسة إلى إكسابها للطلبة بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم، وتقدم لهم على شكل مواد دراسية مختلفة موزعة على مراحل الدراسة ويقوم الطلبة بدراستها.

تطور مفهوم المنهج: في القرن الثامن والتاسع عشر حيث أصبح يطلق على المواد الدراسية التي تحمل صفة الدوام والبقاء مثل قواعد اللغة القراءة والرياضيات، وأطلقه البعض الآخر على المواد الدراسية الكبرى مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ واللغة التي تستخدم في المجتمع، ووصل في نهاية الأمر إلى أن يحدد معنى كلمة منهج بالمعرفة التي تتوصل إليها الدراسات. (جان، 2006).

هذه المفاهيم نظرت إلى المنهج نظرة ضيقة، لا تتماشى مع التطورات التي حصلت على المعرفة وازدياد حجمها مع بداية القرن العشرين، بالرغم أنها رسمت بدايات البحث عن فهم المراد من كلمة منهج. واصبح مفهوم المنهج يمثل البناء الأساسي للمعرفة. ومع ظهور ما يعرف بحاجات الفرد واهتماماته وميوله في القرن العشرين دعا الكثير من العلماء إلى إعلان أن مفهوم المنهج يعني» الخبرة التي يكتسبها الطالب من معلمه داخل المدرسة.

إن النظرة إلى المنهج على أنه الخبرة التي تقدمها المدرسة جعلته يركز على الأنشطة المدرسية التي تخدم العملية التعلمية التعليمية (سعادة، وإبراهيم، 1997).

تطور مفهوم المنهج إلى ان أصبح يعني الخبرة التي يزود المتعلم بها سواء تم ذلك داخل المدرسة أو خارجها. وقد تعدى الأمر إلى التخطيط المسبق للخبرات التي يزود بها الطالب وقد اكد تايلور (Tyler) ذلك بنظرة أوسع وأكثر تطوراً عندما أكد أن المنهج المدرسي هو «جميع الخبرات التعليمية التي يكتسبها التلاميذ والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية» (علي، 1998).

جاء جونسون (Johnson)، في بداية السبعينات من القرن العشرين عندما اخذ المنهج شكل من أشكال التخطيط للبرامج التربوية وتنفيذها، حيث عرف المنهج على انة الاهتمام بالغايات النهائية أو نتائج الموقف التعليمي التعلمي (السامرائي، 1995).

هذا التعريف بقي يؤكد على نقل المعارف من جيل إلى جيل وتنظيمها بما يتناسب مع حاجات وميول واهتمامات الطلاب مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص النمو عندهم وارتباطها مع المجتمع.

اختلفت نظرة التربويون وارائهم في تعريف المنهج لتنوع خبراتهم وثقافاتهم مع الاخذ بالاعتبار التطورات التي حدثت في التربية وعلم النفس، وطموحات المجتمع ونظرتة للحياة وطبيعتها المتغيرة. ويمكن تقسيم هذة النظرة إلى: نظرة تقليدية ونظرة حديثة:

أولاً: النظرة التقليدية للمنهج

- المنهج مجموعة من المواد الدراسية

سيطرت هذة النظرة على التربويين حتى أوائل القرن العشرين والذين يرون بأن المنهج المدرسي يعني المواد الدراسية أو محتوى المادة الدراسية. وقد تمسك بعض المربين به من أمثال (جود Goodlad) الذي عرف المنهج على انه» مجموعة من المواد الدراسية أو المقررات الدراسية في مجال دراسي معين (سعادة، وإبراهيم، 1997). وقد ساد هذا المفهوم لفترة زمنية طويلة وكان له انعكاسات كبيرة على اركان العملية التعليمية منها.

الطالب:

- الطالب متلقي للمعلومات وحافظاً لها.
- عدم الاهتمام بميول الطالب وحاجاته ورغباته.
- دور الطالب سلبي وغير مشارك في العملية التعليمية.
- العلاقة بين الطالب والمجتمع علاقة سلبية وغير فاعلة.
- عدم قدرة الطالب على مواجهة المشكلات.
- إهمال الفروق الفردية بين الطلبة.
- عدم وجود التوجيه والإرشاد من قبل المعلم للطالب في المدرسة. (علي، 1998).

المعلم:

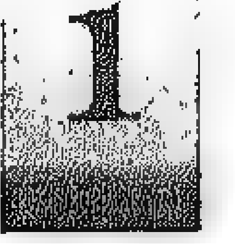
- المعلم ناقل للمعلومات والمعارف.
- استخدام الاختبارات لمعرفة مدى حفظ الطالب للمعلومة.
- لا يشجع على الإبداع والابتكار في التدريس.
- يعتمد على الشرح والمحاضرة في التدريس
- يقتصر دور المعلم على حفظ الهدوء والنظام داخل الغرفة الصفية.
- كثرة المواد وازدحامها بالمعلومات مما زاد في حجمها وتضخمها.
- ضعف الترابط بين المواد الدراسية.
- الهدف الأساسي من المادة هو الحصول على المعرفة وإتقانها.
- وظيفة المادة الدراسية تمكين الطالب من النجاح الذي يؤهله للانتقال إلى صف جديد. (الضبعات، 2007).

المدرسة:

- الضبط والربط ونشر الهدوء والنظام بكافة الأساليب والوسائل.
- ضعف العلاقة بين الطلاب والمعلمين والإدارة.
- عدم الاهتمام بشخصية الطالب أو تأهيله للتعامل مع زملاءه أو المجتمع.
- عدم وجود علاقات بين المدرسة والمجتمع.
- عدم ربط التعلم بالحياة (أبو العز، 2005).

- **المنهج محتوى المادة الدراسية**

يعرف الكثيرين المنهج على أنه محتوى المادة الدراسية من معلومات ومعارف. ويركز هذا التعريف على عنصر المحتوى مع اغفال بقية العناصر، الأهداف وطريقة التدريس والتقويم والخبرة والأنشطة التعليمية وأنه مجرد مواد أو مقررات دراسية منفصلة عن بعضها البعض. وينظرو إلى المنهج على انه معلومات في الكتب وعلى الطالب حفظها وإتقانها. ومن المربين الذين نادوا بذلك إليزابيث ماكيا (Elizabeth Maccia) التي عرّفت المنهج بأنه» محتوى تعليمي مقدم للطلاب».



وهذا التعريف للمنهج على انه محتوى يتفق مع التعريف باعتبار المنهج مجرد مواد أو مقررات دراسية اي انه مجموعة من المعلومات والحقائق الموجودة في الكتب المدرسية وعلى الطالب أن يقوم بحفظها وإتقانها واسترجاعها. مما انعكس تأثيره على الطالب والمعلم والمادة الدراسية والمجتمع.

الا ان التطورات التي حصلت على المجتمعات في مجالاتها المختلة ساعدت في تطوير مفهوم المنهج وكان من ابرز العوامل التي ساعدت في ذلك:

1. التطور العلمي والتكنولوجي الذي ساعد في تغيير الكثير من المفاهيم والقيم التي سادت في المجتمعات والتي أثرت فيها.
2. تغير أهداف التربية
3. تغير دور المدرسة ووظيفتها
4. نتائج الدراسات والبحوث في مجالات التربية وعلم النفس التي درست المتعلم وطبيعته.
5. تأثر المنهج بالبيئة والمجتمع والنظريات التربوية. (مرعي والحيلة، 2000).

ثانياً: النظرة الحديثة للمنهج

في ظل الانفجار المعرفي والتطورات التي حصلت على مجالات الحياة المختلفة وازدياد الدراسات والبحوث في مجالات التربية وعلم النفس أصبحت النظرة للمنهج تختلف باختلاف الدور الذي يقوم به من هنا ظهرت تعريفات جديدة على مفهوم المنهج كان منها:

1. **المنهج مجموعة الخبرات**

ساد هذا التعريف لفترة طويلة بين أوساط المربين والتربويين ولكن نوعية الخبرات وتعلقها بالمدرسة وطبيعة الخبرة والإعداد المسبق لها ومدى تركيزها على المتعلم أو حول المادة الدراسية جعل المناصرين لهذا التعريف يختلفون فيما بينهم، فمنهم من يرى أن منهج يجب أن يركز على الطالب أو المادة الدراسية. ومنهم من يرى أن المنهج يجب أن يركز على المواد الدراسية مع الأخذ بعين الاعتبار ميل الطالب لحفظ المادة أو المعلومات والمعارف ومنهم من ركز على الطالب كونه محور العملية التعليمية التعليمية وهو الهدف من وراء المنهاج بشكل عام (الزبيدي، 2002).

وقد نادى جون ديوي (Johon Dewey) بالتركيز على الخبرة والمادة الدراسية مع الاهتمام بالنتاجات النهائية للمناهج.

ومن ثم أخذ المنهج بالتركيز على الطالب والاهتمام بميوله ورغباته وحاجاته مما دفع إلى تعريف المنهج على انه: النشاطات التعليمية التي يقوم بإعدادها المعلم والتي تدور حول حاجات الطالب وميوله واهتماماته وترتبط بالخبرة المباشرة للمتعلم (الدمرداش، 2001).

ومنهم من رأى أن المنهج: هو الخبرة المخطط لها أو أن المنهج عبارة عن الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة لتزويد الطلاب بالفرصة المناسبة للمرور بالخبرات التعليمية المرغوبة. وقد ساد تعريف المنهج بأنه جميع الخبرات التي تقدم للطلاب تحت إشراف المدرسة أو توجيهها. (سعادة، وابراهيم، 1997).

وظهر فيما بعد ما يعرف بالمنهاج الخفي الذي يمثل الخبرات التي يمتلكها الطلاب مسبقا أي التي لم تخطط لها المدرسة ولكنها تتم تحت إشرافها. وقد واجه هذا التعريف العديد من المعارضين للأسباب الآتية:

- الطالب هو المسئول الأول والأخير عن الخبرة.
- المدرسة هي التي تتحكم بالخبرات.
- عدم تحديد نوع الخبرات التي ستقدمها المدرسة.

- عدم ربط المعلومات والمعارف بالخبرة.
- عدم تحديد الهدف من الخبرة.
- عدم التمييز بين انواع الخبرات السلبية والايجابية التي يحصل عليها الطالب نتيجة تربيته (إبراهيم، 1991).

دفع ذلك تايلر (taelor) لتعريف المنهج على انه جميع جوانب تعلم الطالب التي يتم تخطيطها وتنفيذها في المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية وجميع الخبرات التعليمية بما فيها الأنشطة التعليمية التي تتم في خارج المدرسة وتحت إشرافها وتوجيهها لتحقيق الأهداف المنشودة.

وبذلك يكون المنهج يشمل جميع الخبرات التعليمية الهادفة التي يتم إعدادها والإشراف عليها من جانب المدرسة والتي تستخدم من أجل تصميم الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي يتم تطبيقها في ضوء عملية تعليمية تعلمية تم التخطيط لها مسبقاً. من هنا أصبح المنهج يمثل الحياة والبرنامج المدرسي معاً كمهمة حياتية موجهة (سعادة وإبراهيم، 1997).

2. المنهج نمط من انماط تفكير

للتفكير أشكال مختلفة منها التفكير الناقد والتفكير العلمي والإبداعي والمنطقي والمعرفي ويقع تحت هذه المسميات التفكير الاستقصائي والاستقرائي والتأملي إلا انه في مجال المناهج وتعريف المنهج ركز العلماء على التفكير الاستقصائي والتفكير التأملي ودورهما في المنهج المدرسي.

كان (ديوي) يرى في التفكير التأملي وسيلة يتم عن طريقها توحيد عناصر المنهج ولا يقتصر التأمل على مجالات المعرفة المتخصصة فقط بل يتعداها إلى فحص المشكلات الاجتماعية والعمل على حلها كما ولا يتم فصل التفكير عن العمل، بل يتم فحصه عن طريق التطبيق وقد حدد ديوي الأشياء الضرورية للتفكير التأملي منها:

- الموقف الحقيقي والصحيح للخبرة.
- المشكلة الحقيقية والصحيحة المثيرة للتفكير.
- الوجود الحقيقي للمعلومات والقيام بوضع الملاحظات اللازمة للتعامل مع المعلومات.

- الحلول المقترحة للمشكلات التي تواجه الإنسان.

- إمكانية اختبار الأفكار عن طريق التطبيق الفعلي لها.

أما النمط الاستقصائي فصاحبه هو فينكس (Phenix) الذي نظر إلى التربية على أنها نوع من التلخيص الإجمالي للعمليات الاستقصائية التي أدت إلى إعطاء الأجزاء المنظمة في المعرفة دفعة إلى الأمام وهي الأجزاء التي تتكون منها الميادين المختلفة للمعرفة (إبراهيم، 1991).

3. المنهج نتاجات نهائية

والمقصود بذلك النتاجات النهائية للعملية التعليمية التعلمية والتي تحدد كمخرج ضمن مخرجات أكثر شمولية واتساعا. ويعتبر جونسون (Johnson) من اول الذين عرفوا المنهج على انه نتاجات نهائية واعتبر المنهج المدرسي خبرات مخططة والخبرة: هي نوع من التفاعل الحقيقي بين الطالب وبين البيئة المحيطة به ويتمثل هذا التفاعل في التدريب وليس في المنهج أي أن المنهج المدرسي يتألف فقط من مجموعة من نواتج التعلم التي نسعى إلى تحقيقها (Johnson، 1994). بل عرف جونسون المنهج على انة الخبرات المخططة.

1

وعرف بيكر (Becker) 1988 المنهج على أنه جميع النواتج التعليمية التي تعتبر المدرسة مسئولة عنها وأن المنهج يشير إلى النتائج المرغوبة للعملية التعليمية التعلمية.

هذا ويعتبر التميز بين المناهج من ناحية والعملية التعليمية من ناحية أخرى عظيمة الأهمية وذلك بسبب التأثير القوي والبعيد على العديد من المفاهيم ولذلك فإن عملية تخطيط المحتوى والأنشطة وإجراءات التقويم يتم النظر إليها على أنها عمليات تخطيط تدريسية وليس منهجية.

4. المنهج خطة مكتوبة

عرف ماكدونالد(Macdonald) المنهج على أنه خطة للعمل، تؤدي إلى إتمام العمليات التعليمية التعلمية. بل ولقد اقترح تعريفاً للنظام المدرسي على أنه التفاعل بين أربعة نظم تمثل التعليم أو التدريس وهي كما في الآتي:

النظام الأول : هو السلوك المهني الموجه لأنظمة الفرد الشخصية للمعلمين.

النظام الثاني: فيتمثل في التعلم الذي يعبر عن مجموعة الأعمال التي يقوم بها الطلاب ويعتبرها المعلمون ذات صلة بواجباتهم.

النظام الثالث: فهو العملية التعليمية التعلمية وتتم هذه العملية من خلال ظهور أنواع السلوك الرسمية الخاصة بالتعلم والتعليم، كم ويرى ماكدونالد أن التعليم والتعلم ما داما يحدثان بصورة منفصلة فهما يمثلان أنظمة شخصية أما عند جمعهما معاً فيسمى النظام عند ذلك نظاما اجتماعيا.

1

والنظام المدرسي الرابع: هو نظام المنهج والذي يمثل نظاما اجتماعيا يتألف من مجموعة من الأفراد الذين تظهر سلوكاتهم المختلفة في النهاية في المنهج المدرسي نفسه (سعادة وابراهيم، 2008).

وعرف سار بول هيرست (Hirst) المنهج على انه خطة من الأنشطة التي تم تنظيمها بعناية لكي يعمل الطلبة على تحقيقها عن طريق التعلم من ناحية وعن طريق مجموعة محددة من الأهداف أو الغايات النهائية من ناحية أخرى.

أما بوشامب (Beauchamp 1981). وهو أول من بحث في المنهج على انه نظام فقد شارك ماكدونالد بداية وقال أن المنهج وثيقة مكتوبة تشتمل على عناصر عدة، ولكنها أساساً تمثل خطة لتعليم الطلبة خلال التحاقهم بالمدرسة، فقد أشار إلى أن المنهج يشتمل على عنصر واحد من العناصر الأربعة الآتية:

- مخطط محتوى ثقافي يراد تدريسه.
- مجموعة من الأهداف العامة التدريسية.
- مجموعة من المبررات لتخطيط المنهج والطرق الواجب استخدامها في هذا الصدد.
- خطة تقويمية دقيقة.

كما ركز بوشامب على التمييز بين المنهج والعملية التعليمية التعلمية عند استخدام التنفيذ. (سعادة وابراهيم، 2008).

5. **المنهج نظام انتاج**

ظهر مفهوم النظام في المنهج بعد ان حقق نظام الانتاج نجاحاً باهراً في مجالات الحياة والعمل وقد أخذ التربويون يستخدمون النظام في جميع مجالات العمل التربوي ويتضمن النظام العديد من الاتجاهات التربوية مثل تحليل النشاط وتحليل النظم والادارة.

وعرف النظام على أنة: كل مركب من عدد من المكونات أو العناصر ولكل مكون أو عنصر وظيفة يقوم بها وتربطه علاقات منطقية بالعناصر والمكونات الأخرى وأنه يؤثر ويتأثر ببقية العناصر والمكونات وأن أي تأثير في أحد المكونات والعناصر ينعكس سلباً أو ايجاباً على بقية المكونان والعناصر، وللنظام بيئة محيطة به تؤثر فيه ويتأثر فيها ضمن بعد زماني وأخر مكاني وله مدخلات ومخرجات وعمليات ولضبط النظام وتوجيهه واصلاحة تغذية راجعة، وتنظم العلاقات في النظام مجموعة قوانين. وجسم الانسان من اكبر الامثلة على النظام. (مرعي واخرون، 1996).

1

وقد نظر بوشامب إلى المنهج وتعامل معه على أساس أنه نظام لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية أو الخبرات وانما يتكون من:

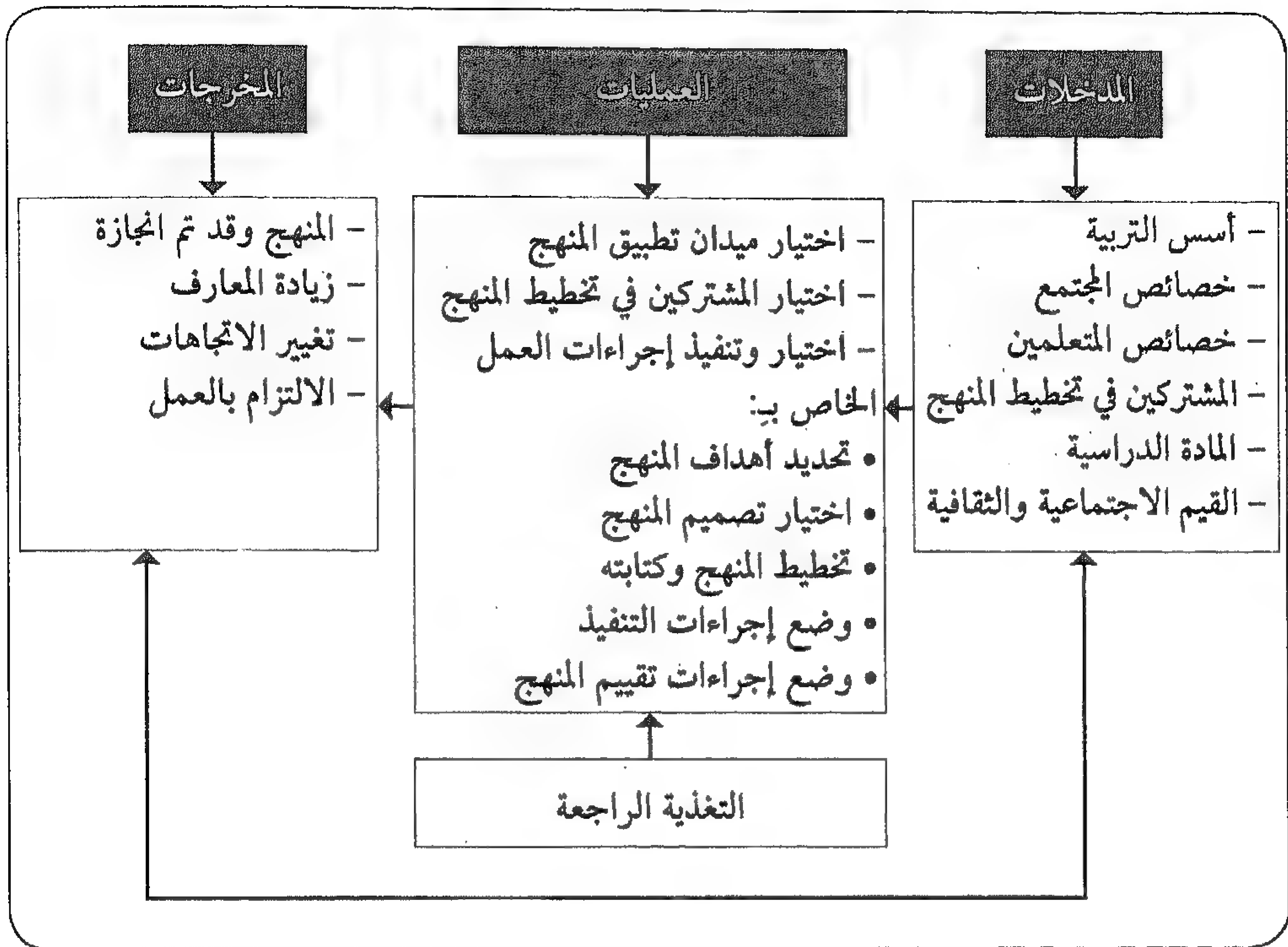
المدخلات: وتتكون من مصادر للسلطة ومصادر الأفكار الجديدة.

العمليات أو المحتوى: ويتمثل هذا الميدان في المكان الذي يتم فيه تخطيط المنهج والإشراف على إجراءات تنفيذه، ولا بد من التخطيط الدقيق للإجراءات التنفيذية.

المخرجات أو النتائج: يعتبر المنهج الذي تم التخطيط له من أكثر مخرجات النظام وضوحاً وأهمية وأهم النتائج الملموسة.

التغذية الراجعة: لضبط المدخلات والعمليات والمخرجات.

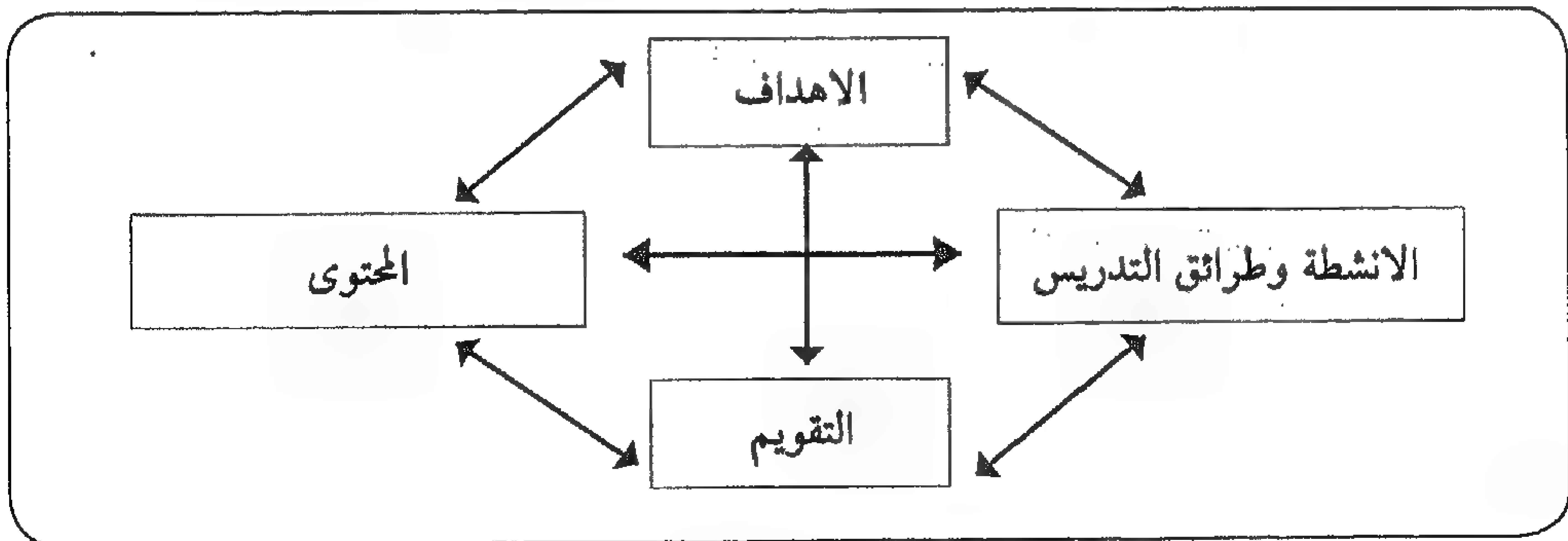
والشكل رقم (1) يوضح عناصر النظام حسب (نموذج بوشامب)



(Beauchamp 1981)

شكل (1)

في ضوء ما سبق يمكن تعريف المنهج كنظام على انه خطة تتكون من مجموعة من العناصر المترابطة والمتكاملة وذات العلاقات المتبادلة والتي تسير ضمن خطوات مرتبة متتالية لتحقيق أهداف المنهج. والشكل رقم (2) يوضح عناصر المنهج كنظام:



عناصر المنهج كنظام

شكل (2)

ميزات المنهج الحديث

ان اختلاف التوجهات حول تعريف المنهج يدل على التنوع الفكري عند العلماء والمحاولة الجادة في الوصول إلى تعريف دقيق يخلو من السلبيات ونقاط الضعف وهذا قمة الإبداع البشري في البحث والتحليل. وفي سبيل بيان الفكرة سنقوم بالعودة إلى التعريفات القديمة للمنهج ومقارنتها بالنظرة الحديثة له لمعرفة مدى التطور الذي طرا على تعريف المنهج وبيان أهم ميزات المنهج الحديث.

يعد بطريقة تعاونية، ويراعى عند تخطيطه وتصميمه ما يلي:

- واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه.
- يعكس التفاعل بين الطالب والمعلم والبيئة المحلية وثقافة المجتمع.
- يتضمن جميع أنواع النشاط الذي يقوم به الطلبة تحت إشراف وتوجيه المعلمين.
- يتم اختيار الخبرات التعليمية التي يتضمنها في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة.
- يؤكد على أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.
- يحقق التكامل والتناسق بين عناصر المنهج.
- يساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث داخل مجتمعاتهم، ومساعدتهم على التكييف مع متطلباتها
- ينوع المعلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فرديه، ويتعاون مع الطلبة في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرق تنفيذها، مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم إلى الإقبال على تعلم المادة الدراسية.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة مما يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتا.
- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهج، وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- يقتصر دور المعلم على تنظيم تعلم الطلبة وليس التلقين كما في المنهج القديم، وينتظر منه لأداء هذا الدور أن يقوم بالمهمات التالية:

أ- التأكد من استعداد الطلبة للتعلم.

ب- تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتاجات سلوكية منتظرة من الطلبة وتخطيط خبرات تعليمية ملائمة.

ج- استثارة دوافع المتعلم.

لم يعد عمل المعلم مقتصرا على توصيل المعلومات إلى ذهن الطلب، بل مرشدا وموجها ومساعدا له على تنمية قدراته واستعداداته.

ويرتبط بهذه المهمات التعليمية المطلوبة من المعلم مهمات تعليمية منتظرة من الطلبة، كتحقيق النتاجات العلمية وخاصة النتاجات التي تتصل بتكوين المفاهيم وحل المشكلات وتنمية المواقف والاتجاهات المرغوبة واكتساب المهارات.

- يهتم المنهج بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتبادلة بين المدارس.
- يهتم بدور المدرسة واثرها بالبيئة وتعاونها مع المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بالمتعلمين كالبيت والمؤسسة الدينية والنادي وغيرها.
- يهتم بإتاحة الفرصة للطالب باختيار الخبرات والأنشطة التعليمية، ويثق بقدرته على المشاركة في ذلك الاختيار وانه كائن إيجابي نشيط.
- يهتم المنهج الحديث بتنمية شخصية الطالب بجميع جوانبها لمواجهة التحديات، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية (عبد الله 1985).

الفرق بين المنهج القديم والمنهج الحديث

هناك فروق كبيرة بين المنهج الحديث والقديم، ولعل أهم هذه الفروق تتواجد في المجالات التالية:

طبيعة المنهج

في المنهج القديم المقرر الدراسي مرادف للمنهاج، ثابت لا يقبل التعديل، يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب وليس على الكيف، يركز على الجانب المعرفي في إطار

ضيق، ويهتم بالنمو العقلي للطلبة، مع إهمال بقية النواحي النمائية الأخرى كما ويكيف المتعلم للمنهاج لأنه المنهج مدار الاهتمام وإتقان المادة الدراسية هو غاية عمل الطالب.

بينما المنهج الحديث: المقرر الدراسي جزء من المنهج، وهو مرن يقبل التعديل، ويركز على الكيف الذي يتعلمه الطالب، يهتم بالنمو الشامل للطالب، ويكيف المنهج له.

تخطيط المنهج

في المنهج القديم يتم إعداد المنهج من قبل المتخصصين في المادة الدراسية، كما انه يركز على اختيار المادة الدراسية، التي تمثل محور المنهج.

بينما في المنهج الحديث يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به، ويشمل جميع عناصر المنهج، ومحور المنهج يكون المتعلم.

طبيعة المادة الدراسية

في المنهج القديم: المادة أو المعرفة غاية في حد ذاتها، ولا يجوز إدخال أي تعديل عليها، ويبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة، والمواد الدراسية فيها منفصلة، ومصدرها الكتاب المقرر.

بينما في المنهج الحديث تمثل المادة الدراسية وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا كاملا، وتعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم، وتبنى في ضوء سيكولوجية الطلبة، وذات مصادر متعددة.

طريقة التدريس

في المنهج القديم: تقوم على التعليم والتلقين المباشر، كما أنها لا تهتم بالنشاطات وتسير على نمط واحد، وتغفل عن استخدام الوسائل التعليمية.

بينما المنهج الحديث: تقوم طريقة التدريس على توفير الظروف والإمكانات الملائمة للتعلم، وتهتم بالنشاطات بأنواعها، وأنماطها المتعددة، وتستخدم الوسائل التعليمية المتنوعة.

طبيعة المتعلم

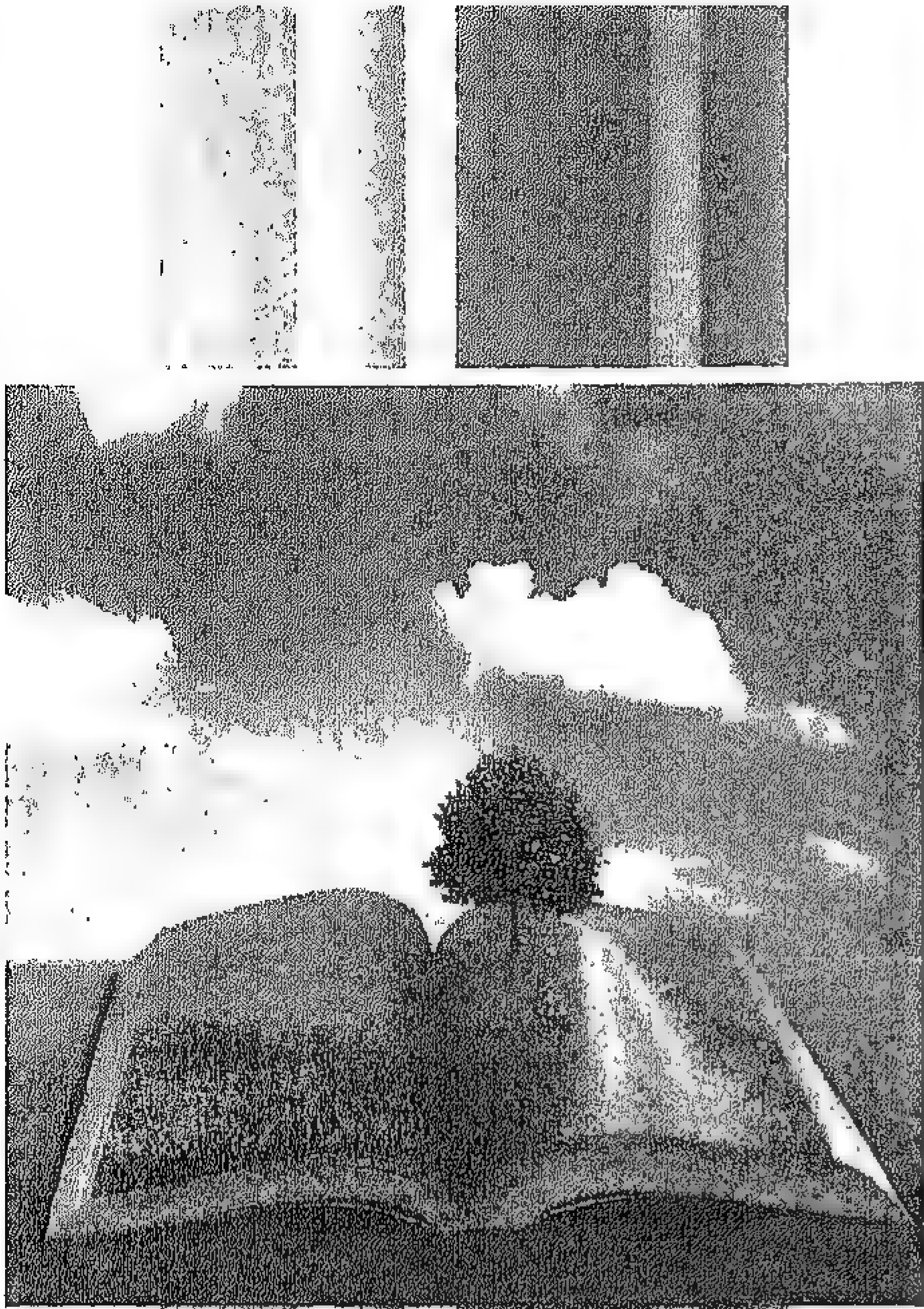
المنهج القديم: كان الطالب سلبيا وغير مشارك، ويحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.

بينما في المنهج الحديث: الطالب ايجابي مشارك، ويحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.

علاقة المدرسة بالأسرة والبيئة

المنهج القديم: لا يهتم بعلاقة المدرسة بالبيئة والأسرة.

المنهج الحديث: يهتم بشكل كبير بعلاقة المدرسة بالبيئة والأسرة.



الفصل الثاني

أسس المنهج

- » تقديم
- » أولاً : الأساس الفلسفي
- » ثانيا: الأساس الاجتماعي
- » ثالثاً: الأساس المعرفي
- » ثالثاً: الأساس النفسي

2

أسس المنهج

تقديم

للأسس المنهج دور كبير في تخطيطة وتطويرة وتحديد أهدافه واختيار المحتوى والأنشطة التعليمية واساليب التقويم. فالأسس هي العوامل والمؤثرات التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ. وتمثل المصادر الرئيسة لجميع الأفكار التربوية التي تصلح لبناء وتخطيط المنهج. ومن خلالها نستطيع الحكم على نجاح أو فشل المنهج المدرسي. من هنا جاء اهتمام مخططي المناهج بهذه الأسس. وتعد المدارس الفلسفية الركيزة والمنطلق الأساسي لعملية التخطيط وذلك لتأثيرها المباشر في المنهج، فدراسة فلسفة المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه ومشكلاته وخصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وقدراتهم، وطبيعة المعرفة ومدى التغير والتطور على المعرفة. واختيارها وتنظيمها من أهم مقومات نجاح المنهج المدرسي.

أولاً: الأساس الفلسفي

هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة والمنطلق الفكري له، أما التربية فهي منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي، فالهدف من حياة الإنسان هو نتاج الفكر الفلسفي الذي يستمد من الدين أو من المجتمع والأفكار التي يؤمن بها، فتنوع هذه الأفكار والمعتقدات الدينية أدت إلى تنوع الفلسفات وبالتالي تنوعت المناهج التربوية وإجراءات تطبيقها وتنفيذها. ويقصد بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافته المتعلقة بمبادئه وأهدافه ومعتقداته التي توجه نشاطه وتمده بالقيم التي توجه سلوكياته. وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل للحياة وتكوين المثل الشاملة حولها (Beauchamp، 1981).

ولتوضيح دور الفلسفات في المنهج لابد من دراسة تأثيرها في المنهج ونظرتها إلى المعلم والطالب والطرق والوسائل التعليمية.

وتعّرف الفلسفة على أنها حب الحكمة وحب الحقيقة والبحث عنها والتي تمثل القدرة على طرح الأسئلة والإجابة عليها.

وتعرف فلسفة التربية : بأنها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها فكلما اتفقت فلسفة المدرسة مع الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع كلما أدى إلى بناء وتكامل وحدة المجتمع وتحقيق أهدافه.

2

ففلسفة التربية : هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي تنشد تحقيقها (قنصوة، 2008).

وتعني اصطلاحاً: كلمة يونانية تتركب من لفظين فيلا (philo) وتعني حب وسوفيا (sofuy) وتعني الحكمة وبذلك تكون « حب الحكمة».

وقد تعرض مفهوم الفلسفة إلى تعديلات كثيرة على مر العصور بحيث أصبح من الصعب صياغة تعريف شامل يضم كل التعريفات وذلك نتيجة للمتغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي أصابت الحقب التاريخية المختلفة.

فأول من عرف الفلسفة الفيلسوف اليوناني أرسطو بأنها « البحث عن الوجود بما هو موجود « وهذا يدعو إلى البحث عن الحقيقة باستخدام العقل وقد سمي هذا المجهود العقلي قديماً بالعلم ومن هنا قيل أن العلم والفلسفة قد صدرا عن أصل واحد. إلا أن مفهوم الفلسفة طرأ عليه تعديل في فترة تدهور الحضارة اليونانية فتخلت الفلسفة عن التفكير في الوجود وانصرفت إلى البحث في سلوك الإنسان وتطلعت إلى السعادة الفردية. من هنا فقد عرفته الفلسفة الروائية بأنه « فن الفضيلة ومحاولة اصطناعها في الحياة العملية « وهذا ينسجم مع الفلسفة الأبيقورية فالفلسفة عند أبيقور (Epicurus) هي: السعي إلى حياة سعيدة باستخدام العقل وبذلك ربطت هذه التعريفات الفكر بالحياة العملية وهذا ما كان يتطلبه الواقع يوم ذاك (سعادة، 1990).

وفيما بعد عرف زيلر الفلسفة على أنها الجهد الذي يحاول الجمع والتوفيق بين منطق العقل الغربي وتصوف الشرق الديني. وذلك عندما غلبت الروح الصوفية على تفكير الفلاسفة المنطقي وفي العصور الوسطى ظهر مفهوم يوازي المفهوم اليوناني في النظر إلى الفلسفة يؤكد على أن الفلسفة « محاولة التوفيق بين الوحي والعقل » والرغبة في جعل سلطة العقل القديم وسلطة الدين الجديد على وفاق واتساق (اليماني، 2004).

وفي مطلع العصر الحديث تجدد مفهوم الفلسفة فبناها أصحاب الاتجاه العقلي على العقل وأصحاب الاتجاه التجريبي على الملاحظة والتجربة وكان حصيلة ذلك أن توجهت الفلسفة الحديثة نحو البحث في المعرفة للوقوف على العلاقة التي تربط بين قوى الإدراك والأشياء المدركة. وهذا ما أدى إلى ظهور مذاهب متعارضة مثل الفلسفة المثالية والواقعية والحدسية والوضعية والشكلية. أما التحول الكبير في تاريخ الفلسفة فقد ظهر في الفترة المعاصرة لتحمل تعديلاً جذرياً في مفهوم الفلسفة فقد انتقلت دراسة الفلسفة من دراسة الوجود والمعرفة إلى البحث في وجود الإنسان وبهذا أصبح مفهوم الفلسفة عند الوضعية المنطقية بأنها عمل تحليلي محض وليس اكتشاف الحقيقة وأصبحت مقصورة على تحديد معاني الألفاظ التي تمدنا بالتعريف أي توضيح معاني الألفاظ من خلال التحليل المنطقي.

2

وقد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها ولكل فلسفة رأيها في بناء المنهج التربوي وتخطيطه. (إبراهيم، 2007).

وظهرت الفلسفة عند اليونان وأخذت في كل حقبة تعني تعريفا جديدا فنرى أرسطو يعرفها بأنها البحث عن الموجود بما هو موجود أما أفلاطون. فقد رأى في تدهور الحضارة اليونانية تصورا آخر للفلسفة فقامت المثالية التي تزعمها على أن الفلسفة هي فن الفضيلة ومحاولة اصطناعها في الحياة العملية ثم جاء ابيقور فقال أن الفلسفة هي السعي إلى حياة سعيدة باستخدام العقل وجاءت تعار يف جديدة على منظور الإنسان الفيلسوف للفلسفة عندما فقدت الفلسفة معناها فقال زيلر: هي جهد يحاول الجمع والتوفيق بين منطق العقل الغربي وتصوف الشرق الديني ولم يتوقف الحد عند الفلاسفة بل لقد تعدى الأمر في بحث الإنسان عن الحقيقة التي تريحه إلى رجال الدين فها هو القديس أنسلم يرى أن الفلسفة ما

هي إلا محاولة التوفيق بين الوحي والعقل والرغبة في جعل سلطة العقل القديم وسلطة الدين الجديد على وفاق واتساق(مرحبا، 1983).

وكان للعرب دوراً فقد رأى الفارابي أشهر فلاسفة العرب أن الفلسفة تدخل في كل شيء ولها في كل شيء غرض ومقصد حسب طاقة الإنسان ولقد عرف الفلسفة فقال: هي العلم بالموجودات بما هي موجودة وقسمها إلى حكمة إلهية وطبيعية ومنطقية ورياضية (المعايطة، 2007).

ولو نظرنا نظرة مجردة للفلسفة لوجدنا بان كل واحد منا ينظر إليها من زاويته هو وان الاختلافات جاءت نتيجة للظروف الاجتماعية والأحوال الاقتصادية والسلطات والأديان والأفكار.

تطورت الأحوال وتغيرت وبقيت الفلسفة تبحث في سر الكون وطبيعة الأشياء من حولنا فظهرت فلسفات متعددة مثل الفلسفة الوضعية المنطقية التي رأت في الفلسفة أنها عمل تحليلي محض وليس اكتشاف للحقيقة. ثم ظهرت البرجماتية ودعت إلى ضرورة تجديد الفلسفة فتصبح على اتصال وثيق بما يحدث في أمور البشر من أزمات وحالات توتر كما جاء على لسان ديوي. ولكن وللتاريخ يجب أن نقف ونتساءل ماذا أراد هؤلاء وإلى ماذا يسعى اؤلئك ؟ تفلسفوا وتفلسفنا في الشرق والغرب ولكن لم كل هذا العناء وما الهدف منه:

من الاهداف التي تسعى اليها الفلسفة:

1. فهم طبيعة الأشياء.
2. السعي إلى دراسة طرق التفكير والأدوات التي يستخدمها الإنسان في المعرفة.
3. السعي إلى دراسة مشكلة السلوك الإنساني ومعالجة القيم.

وظيفة الفلسفة

يقال عند العربي وعلى لسان واحد من أعظم حكمائها علي رضي الله عنه: «الحكمة ضالة المؤمن فخذ الحكمة ولو من أهل النفاق» ولو تأملنا هذه الكلمات لربما أدركنا أسباب اهتمامنا بالفلسفة كعلم قائم بذاته يحمل أكثر من وظيفة وأكثر من هدف، الأهداف تعرفنا عليها سابقا فما هي وظيفة الفلسفة؟

للفلسفة العديد من المهام والوظائف منها:

الوظيفة الثقافية: أي أنها تحمل وجهات نظر لكل شيء من حولنا فتضع بين يدي الإنسان نظرة الآخرين لما حوله وثقافة سائدة بين العديد من الأفراد فيعمل على تحديد موقفه منها ويختار ويرفض يأخذ ويحذف ضمن معايير مجتمعية ودين يحكمه وثقافة ينتهجها.

الوظيفة الثانية: هي الوظيفة الاجتماعية وهل قامت الفلسفات إلا لإسعاد الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. الفلسفة تتيح للفرد فرصة اللقاء مع المجتمع على ارض سواء بعلاقات طيبة ومصالح مشتركة، الفلسفة تحدد موقفها من العصر ورؤيتها التاريخية للماضي أهو قوة دافعة للأمام أو للخلف؟

الوظيفة الثالثة: هي الوظيفة العلمية وكأن العلم والفلسفة توأمان كيف لا والفلسفة تسعى إلى وضع إطار عام للعلم حتى بلغ بها الأمر إلى أن فرضت وصايتها على العلم مما سبب ما يسمى التمذهب في ساحة العلم (ابو ريان، 1991).

2

إن الفلسفة شقيقة العلم وما قامت الفلسفات المتعددة إلا على أيدي العلماء.

الفلسفة تسعى إلى رسم مستقبل العلم، هذا الرسم الذي حمل الفلسفة عناء وظائف أخرى مثل الوظيفة النقدية للمفاهيم والفروض والبديهيات التي يستخدمها العلماء في جميع حقول العلم وظهرت في المجال نفسه الوظيفة التوضيحية التحليلية والتي تقوم بتحليل العلاقات التي تقوم بين أشكال العلوم المختلفة فيعمل الفيلسوف على تحليل العلاقات بين فروع التخصصات المختلفة وارتباطها بالخبرة الإنسانية (فؤاد، 1988).

وتأبى الفلسفة إلا أن تعمل في أجواء صافية فوق تخيلات الإنسان في الأرض فتعمل في وظيفة أخرى وهي التأمل مما يربطها بالخبرة الإنسانية فتولد خبرة جديدة تتطلع للمثل العليا مما يساهم في بناء خبرة جديدة في أحسن صورة لها كلما اختلفت الظروف السياسية والأحوال الاجتماعية وتنوعت أشكال الفلسفات وتعددت آرائها وروادها كلما عرضت بشكل أوضح. وفي ما يلي عرض لأهم هذه الفلسفات موضحا تاريخها واهم روادها ونظرتها للمنهاج والتربية والمدرسة والمعلم والمتعلم. ونقدها وبيان مواضع التساؤل فيها.

أشكال الفلسفات

أولاً: الفلسفة المثالية

رائد المثالية الأول وزعيمها وقائدها بلا شك هو أفلاطون هذا الفيلسوف الذي ولد في اليونان عام 427 ق م وكان يتطلع إلى الحكم لان الفلاسفة وحدهم كما يرى من يحق لهم حكم العالم فكان يقول: «على الفلاسفة أن يكونوا ملوكا، وعلى الملوك أن: يكونوا فلاسفة. «لأنهم من يستطيع رؤية العالم الحقيقي من خلال الخبرة والمعرفة.

ولو بحثنا في الظروف التي أحاطت بفيلسوف المثالية الأول أفلاطون عندما اخرج هذه الفلسفة للنور لوجدنا أن الظروف السياسية والاجتماعية كانت تمثل حالة من الفساد الكبير الذي ترك في نفس هذا الشاب المترف الألم العميق عندما فشلت جميع محاولاته للوصول إلى سدة الحكم، وتكتمل رحلة ألمه بقتل أستاذه أرسطو مما جعله يهرب بالمثالية إلى عالم المثل. لعبت الحرب في بلاده وفساد السلطة دوراً في انتشار الفتن في أثينا في بداية القرن الخامس قبل الميلاد والمجتمع الذي حط من قدر الأخلاق والمثل وجعل المرأة أُماً لا يستفاد منها سوى إحضار يونانيين تعساء آخرين للعالم ووجود إسبارطة هذا البلد العريق الذي يمثل العالم الآخر بفضيلته وأخلاقه التي كان ينادي بها أخرجت لنا المثالية، حيث هرب إلى عالم الروح فيقول: « لا حقيقة في العالم المادي المحسوس وإنما الحقيقة هي من شأن عالم الروح السابق على عالم المادة» ومثّل أرائه في كتبه وأشهرها الجمهورية الذي جاء في عشر كتيبات ما بين (389-369) ق م (أبو ريان، 1991).

يجمع فلاسفة المثالية على أن وجود الأشياء يتوقف على وجود القوى التي تدركها ولا وجود للعالم الخارجي بدون هذه القوى فالوجود والمعرفة شيء واحد. وتقول المثالية أن ماهية الشيء يسبق وجوده فوجود الشيء مرهون بوجود الذات العارفة (عمارة، 1983).

المثالية من وجهة نظر أفلاطون:

يعتبر أفلاطون رائد المذهب المثالي التقليدي فيعتقد أفلاطون أن الأشياء جميعا نسخ ناقصة لمثل أزلية كاملة والطبيعة الحقة للشيء توجد في المثال ولا يمكن معرفتها إلا بالعقل، ويمثل فكره نموذجا لمنهج فلسفي مثالي (استنباطي) يبدأ عملية المعرفة من مقدمات مثالية

غير موجودة، ثم يدخل عليها سلسلة من عمليات الاستنباط العقلي للكشف عما يجب أن يكون عليه المجتمع ليسمى بعد ذلك مجتمعا فاضلا.

المذهب المثالي الذاتي ويرتبط باسم جورج بار كلي (1685 - 1753) الراهب الايرلندي والذي يعد المؤسس الحقيقي للمثالية رأى أن المثالية هو إدراك وجود الشيء فبدون إدراك الإنسان للشيء فهو غير موجود فهو لا يعترف بوجود المادة بل فلسفته قائمة على الروح والعقل وخوفا من انتقاده بان العالم موجود سواء ادر كناه أم لا قال أن العالم الخارجي موجود ولكن في العقل.

المذهب المثالي النقدي ويرتبط باسم كانت (1724 - 1804) وهو فيلسوف ألماني قسم المثالية إلى مثالية نقدية ومثالية شارطة.

أما النقدية فذلك لان العقل يحمل أكثر من طاقته ويرتفع فوق مستواه عندما يفكر في البحث عن الله أو النفس وخلودها وهي مثالية شارطة عندما تضع شروطا عقلية لتنظيم المعرفة التي تأتي عن طريق الحواس ضمن ما اسماه التجربة الممكنة (عمارة، 1983).

المذهب المثالي الموضوعي ورائده بلا منازع هو الفيلسوف هيجل (1770 - 1831) الألماني الذي اتخذ موقفا وسطا بين الطبيعية وبين المثالية الذاتية فهو يقول بوجود عقل مطلق الهي في الطبيعة وعقل الهي مطلق بباطن الطبيعة وحركة الطبيعة خاضعة لهذا العقل الإلهي المطلق فالفكر والطبيعة مظهران للمطلق فهو الوجود الواقعي كله (stess 1983).

المثالية والإنسان:

على الرغم من وجود العديد من الفلسفات المثالية إلا أنهم اتفقوا جميعا على نظرتهم للإنسان فهو كائن روحي يعمل بحرية إرادته وهو مسئول عن تصرفاته. فها هو أفلاطون يقسم الإنسان إلى ثنائية التكوين روح وجسد والجسد هو سجن الروح القادمة من عالم المثل ولا بد أن يأتي اليوم الذي يموت فيه الجسد وتعود الروح إلى عالمه مرة أخرى أما باركلي (Parkle): فيرى أن الروح خالدة ادخلها الله في امتحان على الأرض لتبقى معه بعد ذلك إلى الأبد أما كانت (Kant) فربط نظرته للإنسان بكونه حرا وخاضعا في ذات

الوقت لقوانين الحتمية الطبيعي فهو روح حرة وجسد خاضع للقانون الطبيعي، (وهيجل Hegel) الألماني يقول أن الإنسان جزء من المطلق جزء من الروح الخالدة التي سيعود إليها فيما بعد.

المثالية والمعرفة:

لكم فكرت في معنى المعرفة، هل هي العلم وان كان هذا صحيحا فأين التفكير منها ؟وأين الحواس، عالم آخر فكر فيه المثاليون قبلي وهذا ما جاءوا به.

مثالية أفلاطون ترى أن المعرفة تقسم إلى أربعة أنواع هي: المعرفة الحسية وتتحدث عن الأجسام الطبيعية التي تتغير باستمرار وثانيا: المعرفة الظنية وتتعلق بالمحسوس ومن ثم المعرفة الاستدلالية وتتحدث عن الخصائص الرياضية والتي تتحقق في المحسوس رغم أنها معرفة عقلية وأخيرا المعرفة العقلية: الماهيات المجردة وهي برأي أفلاطون المعرفة الأكيدة.

إما مثالية (كانت)، (Kant) النقدية والشارطة: فترى أن العقل يفرض نظاما ومعنى على الحواس ويطلق عليه اسم المقولات مثل الزمان والمكان فلا يدرك العقل العالم بدون المقولات.

والمعرفة عند (هيجل) هي مناقضة الفكر مما يستدعي الحركة فما يقع خارج التجربة مجهول، وكان هيجل في هذا النطاق يفترض ثلاث فرضيات هي: الفكرة موضع المناقشة والفكرة المناقضة لها ثم التوفيق بينهما في فكرة تأليفية ثم الانتقال منها إلى نقيض جديد وهكذا دون انقطاع.

يؤكد المثاليون جميعا أن الطرائق العلمية ليست الطريق الوحيد للوصول إلى الحقيقة بل إن التفكير الحدسي أكثر أهمية من التفكير العلمي. (stess، 1983).

المثالية ونظرتها للقيم:

ماذا نعني بالقيم ؟

القيم هي: الأحكام العقلية الوجدانية التي ترشد إليها الفلسفات التربوية الوضعية أو التصور الإسلامي.

وتشير إلى ما يؤمن به مجموعة من الناس ويتفقون على أهميتها ويعتبرونها ضوابط لأفعالهم ويتخذون منها معياراً يرجعون إليه في الحكم على سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين.

يرى المثاليون بوجه عام أن القيم مطلقة وليست متغيرة ولا تصبح القيم ذات دلالة إلا إذا ارتبطت بالحقيقة ولو أردنا أن نجتاز الحدود إلى اليونان لنرى ما يقول أفلاطون في الجمهورية عن القيم لوجدنا عجبا فالمجتمع مثالي ولكل فرد دوره في هذا العالم ويجب أن يصل الجميع لهذه المثالية.

أما (هيجل) فيرى أن المشاركة ضمن الكل هو الحقيقة فالفرد لا يحقق ذاته إلا إذا كان عنصرا فعالا في المجتمع أما (كانت)، (Kant) الباحث عن الأخلاق ضمن نطاق الفرد نفسه فمعاملته لغيره غاية في حد ذاتها وليست وسيلة (الآلوسي، 1990).

المثالية والتربية:

التربية عند المثاليين مجهود الإنسان للوصول إلى هزيمة الشر وكمال العقل فيرى أفلاطون أن التربية عملية تدريب أخلاقي وذلك من خلال تناقل الأجيال للأخلاق والعادات الحسنة إلى الجيل الجديد.

2

أما كانت (Kant) فيرى التربية فن يسعى إلى تربية الجيل الجديد من قبل الجيل القديم وهكذا يعُلم السابق اللاحق عبر الأجيال المتعاقبة على الحياة ولقد وصفها في كتابه التربية بقوله:»أن التربية عملية تصنيع الإنسان«.

وكما أن لكل موضوع هدف ولكل هدف غاية فان للتربية أهداف مهمة هي الآتية كما يراها المثاليون:

- رفع المكانة الشخصية أو تحقيق كمال الذات.
- إكساب الإنسان الضروري من التراث الثقافي
- إحاطة الطفل بالمثل العليا وغرس فكرة الخير والشر في ذهنه
- تنمية شخصية الفرد الذي يحترم الآخرين والقيم الروحية بناء الشخصية الموالية للمثل العليا للأمة والمجتمع (فرحان، 1989).

والآن إلى المدرسة كيف سيتعلم الطالب هذه المبادئ القائمة على النظرة المثالية للكون والإنسان؟ ما شكل المعلم المثالي؟ وما هي صفاته؟ وكيف ستكون طريقة تدريسه للطلاب؟ وأخيرا ما هو المنهج المثالي؟

تبدأ «التربية المثالية» للأطفال عند أفلاطون منذ الولادة حيث يرى ضرورة بقائه مع مرضعته منذ الولادة وحتى يبلغ الثانية من عمره، كما ويشدد على رعايته من قبل المربية بشكل ممتاز ويتضمن ذلك، تغذيته بالحليب، وعدم سقيه الخمر. أما السنة الثالثة فيكون فيها إما عند المرضعة أو ينتقل إلى الخادمة، والتي تكون من الإماء التابعات للأسرة. وكان أفلاطون ينصح بأن تصبح الفترة الواقعة، بين السنة الثالثة والسادسة من عمر الطفل، فترة فيها الكثير من اللعب ثم ينتقل أفلاطون إلى منهج آخر عند سن السابعة فيبدأ بوضع خطة لتربية الأطفال من سن السابعة إلى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة ومن خلال الاحتفاظ بما بناه القدماء بقصد أو بغير قصد والبناء عليها كما عليه في هذه المرحلة تعلم الرياضة البدنية والموسيقى. بهدف إصلاح شأن الجسم. وانسجام الروح.

المنهج المثالي يقوم على استخدام المادة الدراسية في تطوير الشعور السامي بالذات عند الطالب فمن أساسيات التربية تنمية الذات وذلك من خلال بث المثاليات التي تعمل كأحكام فلذلك طالبت المثالية أن يكون المنهج تابعا لتلك الأساسيات وتنمية الاتجاه الشخصي للطالب كذلك.

- يرى المثاليون أن المواد الدراسية فنون والذات تنمي نفسها بطريقة خلاقة.
- لايوجد في المنهج المثالي أفضلية لأية مادة دراسية.
- دعا المثاليون إلى دراسة التاريخ والأدب وعرض ما فيهما من قيم روحية ومثل فاضلة.
- لا أهمية لخبرات الطالب في المنهج المثالي فالجنس البشري خير بطبعه ومن أهداف المثالية إحضار الخبرة البشرية إلى المدرسة وتقديمها على شكل مواد دراسية.
- تدعو المثالية إلى تنظيم المنهج تنظيما متكاملا ومن ثم تقديمه للطالب.
- تشمل الخبرة البشرية عند المثاليين ما يتعلق بالبيئة المادية وهي العلوم وما يتعلق بحياة البشر التي تمثلها الإنسانيات وهما جناحي المنهج المثالي (عمارة، 1983).

الأنشطة في المنهج المثالي تقوم على:

1. أنشطة تسعى للحفاظ على الفرد والمجتمع مثل الدين والعناية بالصحة وغيرها
2. أنشطة تقدم للطالب المعلومات عن الحضارة البشرية مثل الأدب والفنون والعلوم والرياضيات وغيرها.

المدرسة المثالية؟

مؤسسة تعليمية، لها فناء مربع الشكل محاط بالأعمدة، يدَّرس فيها التدريب العسكري إلى جانب الدراسة التعليمية. كما ظهرت مدارس الفلاسفة، وهي عبارة عن مؤسسات للتعليم العالي، أسسها أفلاطون، وهي تجمعٌ ديني من المعلمين والطلاب. وكانت حياة المقيمين داخل الأكاديميات تتصف بالزهد الشديد، فلا وقت للنوم، ولا زواج، ولا طعام حيواني على الإطلاق.

من هو هذا الجندي الذي سيقوم بهذه المهمة الصعبة عند المثاليين وما هي صفاته ؟

انه وسيط بين عالمين عالم كامل التطور وعالم الطفل، مرشد للطالب قائد لنموه، مراقب لهذا النمو وبالطبع كل هذا يستدعي إعدادا عالي المستوى لهذا المعلم وتأهيلا علميا ونفسيا.

المعلم عند المثاليين يعمل عل توليد الأفكار والمعاني من عقل الطالب الموجودة أصلا في الإنسان وذلك من خلال ربطه مع الطلاب ليؤثر في حياتهم باستمرار وكذلك العمل على مساعدتهم من خلال إرشادهم لفهم الطريقة العلمية وأخيرا بشرح أهمية بذل المجهود في حل المشكلات حتى تنمو الذات البشرية، ولكن ما الوسائل والطرائق التي سيعمل المعلم على استخدامها لتعليم الطالب المثالي؟

- تؤكد المثالية طريقة الاستنباط وطريقة الحفظ والتكرار وطريقة التمثيل.
- قدم المثاليون العديد من طرق التدريس أولها الطريقة السقراطية القائمة عل طرح السؤال والبحث عن الإجابة من خلال الحوار والمناقشة.
- ثم نرى المحاضرة كشكل آخر من أشكال طرق التدريس عند المثاليين.
- طريقة التحليل والتركيب للتحقق من حل المشكلات من خلال تجزئتها إلى أجزاء صغيرة الحفظ والتكرار وخاصة للملاحم الشعرية المهمة.
- وسواء اتبعت هذه الطريقة أو تلك المهم عند المثاليين أن تكون طريقة التدريس قائمة على الدخول للمادة التعليمية من خلال وجهات النظر المختلفة حتى تمكنهم من نقد وجهات النظر والدفاع عن وجهات نظرهم
- يحق للمعلم استخدام العقاب الجسدي لتحقيق الهدف المراد الوصول إليه.

في النهاية من هو المتخرج من هذه المدرسة التي درسًت بطريقة مثالية ومن خلال معلم مثال انه طالب مثالي بحق يمثل الكائن الروحي الذي يهدف إلى التعبير عن طبيعته الروحية الخاصة التي يتمتع بها فهو ليس عقلا يحوي المعلومات في داخله فقط انه شخص له هدف روحي يجب أن يتعلم احترام الآخرين والقيم الروحية ويحترم وطنه ومجتمعه وعليه أن يدرس بيئته ويقدم ولاؤه للمثل العليا لدى أمته ومجتمعه لذا لابد له من النمو بما ينسجم مع إمكاناته الفطرية ولهذا لابد له من الانسجام مع الآخرين شريطة ألا ينتج عن ذلك شخصية زائفة ولكن ماذا لو كان الطالب على غير ما يرغبون ؟ يؤمن المثاليون انه لا يوجد طالب رديء ولكنه طالب ضل طريقه ولم يصل إلى فهم النظام الخلقي للكون بعد.

نقد المثالية :

جميلة هي المثالية ولكن ثغراتها كبيرة كيف لا والإنسان دوما يسعى للكمال ويبقى عمله على الدوام ناقصا وكذا الحال مع الفلسفة المثالية لقد ركزت على الجانب المعرفي وأهملت تعلم المهارة لأنها في رأيهم تفسد عقل الطالب

أعلت المثالية من شأن الروح، وأهملت أمر الجسد إلا في مجال أن صحة الجسد طريق لصحة العقل أي العقل السليم في الجسم السليم.

أغفلت اهتمامات الطالب وميوله وأي ميول هذه وأي اهتمامات خارج المثالية !

كما أن المثالية لا تربط التاريخ بالمشكلات الموجودة في المجتمع وبالعمل لأجل المستقبل بل هو تاريخ بما يمثله من حقبة تاريخية فقط.

يرى المثاليون أن المنهج الدراسي ثابتاً غير قابل للتغيير، وذلك إيماناً منهم بأن الطبيعة الإنسانية ثابتة لا تتغير. وفي هذا مغالطة كبيرة

رغم حديث أفلاطون المطول عن المرأة إلا أنها غير موجودة في المدارس فالتعليم للذكور فقط

استخدام العقاب البدني في المدارس، يتحدثون بقوة عن المثل ولكنهم يعلموها للطالب بكل الطرق حتى وان اضطروا لاستخدام العصا، كيف لا والمعلم هو القائد ومحور

العملية التعليمية القائد العسكري في المدرسة الذي إن مثَّل شيئا إنما يمثل مخزنا للمعلومات ويقُوِّم طالبه بمقدار قدرته على حفظ ما أعطاه من معلومات (اليماني، 2004).

ثانياً: الفلسفة الواقعية

الفلسفة الواقعية تقوم على رؤى مختلفة للكون والإنسان الم نقل سابقا أن النظرة المختلفة للأشياء من حولنا هي التي تولد الفلسفات ؟

جاءت الواقعية ردا على المثالية وترى أن الطبيعة هو المجال الذي لابد لنا من الاهتمام به أما عالم المثل الذي تحدث عنه أفلاطون فهو غير موجود فالعالم الخارجي الطبيعي مستقل عن العقل وعن الأفكار الموجودة في العقل فترى الواقعية أن حواس الإنسان هي التي توصل للحقيقة وليس العقل بل إن الحواس تملي أوامرها على العقل فيستجيب لها (الحريري، 2002).

2

ويعتبر رائد هذه الفلسفة (أرسطو) وهو التلميذ النجيب الذي خرج عن القطيع الأفلاطوني وديدنه حول المثالية ليصبح خصمه الرافض للآراء المثالية والذي يرى أن معرفة الإنسان مستمدة من الفاعلية آلاتية من الذات وأخرى آتية من الطبيعة ومن روادها كذلك القسيس جون أموس كومينوس الفيلسوف التشيكي الذي وضع أول كتاب مصور للأطفال باسم المحسوسات المصورة والذي اهتم بتعليم الأمهات فافتتح لهن مدرسة وكذلك الفيلسوف الفرنسي صاحب مذهب الشك (ديكارت)، (Dekart) والذي نذكره من خلال كلمته المشهورة: أنا اشك إذن أنا موجود فرانسيس بيكون الانجليزي أوجست كونت، أرنست ماخ، وايتهد، وبرترندرسل (الآلوسي، 1990).

المراحل التي مرت بها الفلسفة الواقعية :

مرت الفلسفة الواقعية بعدة مراحل أولها الواقعية الساذجة وسميت بهذا الاسم لسببين هما:

1. عدم خضوعها للتفكير العلمي.
2. ثقتها بالمحسوس ثقة لا حدود لها رغم خطأ الحس في كثير من التجارب.

وتقوم الواقعية الساذجة على أن أفكار الإنسان صور مطابقة للأشياء الموجودة في العالم الخارجي وهذا الواقع موجود وان كان بعيدا عن إدراكنا الحسي به.

الواقعية النقدية (التقليدية) وترى أن الحس يدرك حقيقة الأشياء التي تفحص عن طريق قوانين الطبيعة ونرى هنا أن الواقعية النقدية لا تقبل الحقيقة دون مناقشة وفحص حتى وان قال الحس بغير ذلك فالعقل يحكم هنا بصدق الحقيقة المتوصل لها أو بطلانه.

الواقعية الجديدة وهنا تظهر أمريكا وفلاسفتها حيث ترتبط الواقعية الجديدة بهولت ومناجيو وبري ومؤلفين وغيرهم من الفلاسفة الاميركان حيث اجتمعوا واتفقوا على وضع هذه الصورة الجديدة من الواقعية التي تهتم بتحليل العلاقة التي تربط بين الذات العارفة وموضوعها ورفض آراء الواقعية النقدية بل لقد اقروا أن المعرفة للأشياء الخارجية إنما هي صورة مطابقة لحقيقته الخارجية (yfoot، 1989).

الواقعية النقدية المعاصرة: لم يقتصر فن الاجتماعات فقط على الأمريكان السابقين بل اجتمعت جماعة أخرى من الواقعيين الأمريكان على رأسهم آرثر لفجوي (Arthur Lovejoy) وآرثر روجرز (Arthur Rogers) وديورانت ديريك (Durante Derek) وغيرهم واتفقوا على وضع كتاب مشترك ضمنوا فيه آرائهم بمسمى مقالات في الواقعية النقدية اعترفت فيه بثنائية الشيء المدرك والذات العارفة وأن الذات العارفة لابد أن تتصل بالشيء الخارجي المراد التعرف إليه، كما قال رواد الواقعية المعاصرة بان العديد من حالات المعرفة تتميز بإمكانية التفريق فيها بين الشيء المعروف والحالة الشعورية التي تمثل وسيلة العارف في معرفة معلوماته عن ذلك الشيء، ويرى أصحاب هذه الفلسفة ضرورة التمييز بين المعطيات الحاضرة في العقل والأشياء التي لا توجد فيه في عملية المعرفة بالأشياء، وربما أطلق على الواقعية أسماء أخرى تمثل آراءها مثل الواقعية الكلاسيكية وأخرى باسم الواقعية الدينية (فرحان، 1989).

نظرتها للإنسان:

ينظر الواقعي للإنسان على انه كيان بيولوجي عضوي ذو جهاز عصبي راق وميول اجتماعية متأصلة أما الدينيون منهم فالإنسان لديهم روح ومادة والإنسان حر ومسئول

عن تصرفاته وهو خالد، الهدف من وجوده في العالم هو عبادة الله وعندما يموت يعيش مع الخالق في سعادة لان الله هو من يساعده في البعد عن الخطيئة التي يميل إليها دائما، كما أن الإنسان لديهم مسَّير لا إرادة لديه وحرية الاختيار عنده ظاهرية فقط (الآلوسي، 1990).

الواقعية والقيم:

الواقعية فلسفة تقوم على الحقائق المحسوسة المجربة والتي تبقى ثابتة لا تقبل التغيير وكذلك القيم تستخرج من الفكر والثقافة المتبعة في المجتمعات إذن فمصدر القيم والأخلاق مستوحى من الواقع الذي نعيشه ويستدل عليها أيضا عن طريق التجربة ويرى الواقعي الكلاسيكي إن هناك قانون خلقي ملزم للجميع ويمكن إدراكه بالعقل أما الواقعي المتدين فيرجعون القانون الأخلاقي هذا إلى الله الذي يساعدهم في فهم القانون الخلقي رغم أخطائهم (عبده، 1999).

الواقعية والتربية:

التربية عند الواقعي تقوم على تقديم المساعدة للفرد من اجل التكيف مع البيئة المحيطة به وذلك من خلال تدريبه على الالتزام بمعايير خلقية مطلقة واكتساب عادات حسنة بما يسعده ويسعد مجتمعه أيضا.

وكما هو الحال دائما فان الواقعي الديني ينظر إلى الأمور من زاوية دينية في كثير من الأمور فنراه هنا يربط التربية بالروح وخلاص النفس من الخطيئة التي لابد أن يقع فيها الإنسان والاهتمام بالخير والبعد عن الشر لان هذه هي إرادة الله.

أهداف التربية الواقعية:

يرى ممثل الواقعية الأول أرسطو إن الهدف الأكبر للتربية هو إعداد الفرد ليصل إلى درجة الكمال الإنساني والمسؤول الأول عن ذلك هي الدولة أما الخلق والفضائل وتنمية العقل والجسد تكتسب عند الواقعي بالتعلم لذلك لا بد من التدريب عليها وهي هدف لدى التربية في الفلسفة الواقعية

لابد للتربية من العمل على إعداد الفرد ليتوافق مع البيئة المحيطة به في مجتمعه الصغير والمجتمع العالمي الكبير وذلك من خلال إتاحة الفرصة للطالب بان يكون متوازنا فكريا

واجتماعيا هدف التربية عند الواقعي المتدين هو أدراك الحقيقة والوصول إلى قدسية الإله الأزلي الذي لا يتغير عن طريق المعرفة وتخليص روحه من الخطيئة التي أوقع نفسه فيها (الحياري، 1993).

والتربية عندها وسيلة لإدراك كل شئ من حولنا وبيان سبب حصوله عن طريق التدريب الصحيح على التفكير، حيث تهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة والحكمة التي توصله للحياة الناجحة السعيدة والخروج من ثوب المثالية التي كبتت ميول الفرد وتوجه التربية إلى عدم كبت الفرد وميوله الطبيعية حتى يتطور إلى ابعد درجة ممكنة.

المنهج الواقعي والمواد الدراسية :

ينظر الواقعيون إلى المنهج أنه لابد أن ينبع من واقع الحياة ومن الموضوعات التي تقع ضمن العلوم الطبيعية كما ترى أن المادة الدراسية هي المحور الرئيس في التربية التي يجب أن تعمل على السماح للطالب من التعرف على الأسس الثقافية والعلمية للعالم من حولنا.

ويهتم المنهج الواقعي بتربية الحواس على التجريب والفحص وكذلك على التربية الجسمية ثنائية الإنسان بعد العقل لذا فهي تهتم بالمدارس المهنية والعلمية.

يهتم المنهج الواقعي بالنشاط القائم على استخدام الحواس الخمس حيث يقوم الطالب بالتمارين العملية والتجارب والمشاريع والتطبيقات والتمثيل كأنشطة من خلال تعلمهم الواقعي.

ليس الهدف في المنهج الواقعي إخراج أساتذة للمجتمع بل أفرادا مكتملي التكوين في جميع النواحي.

قمنا بمعرفة أهداف التربية وطبيعة المنهج والمواد الدراسية في الفلسفة الواقعية فمن سيدًرس هذه المواد ومن هو الطالب الواقعي ؟وما هي طريقة التدريس المناسبة عند الواقعيين؟

يقوم المعلم بتقييم طالبه من خلال استخدام أسس ومعايير واقعية ملموسة ونجاح الطالب يرتبط بقدرته على انجاز السلوك الواقعي المطلوب (مدكور، 1997).

المعلم عند الواقعية:

هو أداة نقل التراث الثقافي لذا عليه نقل المعرفة للطالب ولكن من خلال عرض المنهج العلمي له في الوصول لهذه المعرفة. على المعلم أن يكون متعاونا مع تلاميذه ويقدم لهم المساعدة ويعلمهم الاعتماد على النفس. دون الخروج عن الواقعية التي يجب أن تسود كل مظاهر التدريس.

أما كيف سيدرس المعلم المنهج الواقعي فترى الواقعية ببساطة التوجه إلى تقسيم الموضوع الدراسي إلى أجزاء وعناصر أساسية يتم تعلمها عن طريق تقديم المعرفة وتلقي الاستجابة المُرادة حتى نصل إلى تعلم الكل المتفق تماما مع الفلسفة الواقعية وهنا نرى الاتفاق مع النظرية السلوكية القائمة على تقديم المثير ثم التعزيز عند حدوث الاستجابة.

2

ولكن لابد لنا من التنويه على ضرورة تحييد الرأي الشخصي للمعلم والطالب عند التعلم بل يعمل المعلم على تقديم الحقائق ويتلقاها الطالب دون التدخل أو التعبير عن الرأي الشخصي.

أما الطالب عند الواقعية فهو الشخص المتوازن فكرياً المتوافق مع بيئته المادية والاجتماعية. الذي يتلق في المدرسة التدريب العقلي والبدني والاجتماعي ليخرج واقعيا جديدا دون النظر إلى اهتماماته او ميوله أو رغباته فهو متلق فقط كما أن المعلم ناقل ومترجم للواقعية فقط (Kneller، 1965).

نقد الواقعية:

ظهرت الواقعية كردة فعل عن النظرية المثالية؛ فخلطت الأوراق وبدلت وغيرت في الكثير من المبادئ المثالية وفي هذا المجال يؤخذ عليها:

- الاعتماد على الواقع المحسوس والتجربة العملية رغم خطا العقل والحس في كثير من الأحيان.
- الاهتمام بالمنهج والحقائق العملية على حساب رغبة الطالب ورغباته.
- تهميش دور المعلم إلى مجرد ناقل لمبادئ الواقعية دون تقديم رأيه في أي حقيقة كانت.

- رغم اعتراف الكثير من روادها بثنائية الإنسان روح وعقل إلا أنها ركزت على الجانب المادي الواقعي وكيفية الوصول إليه وأهملت الجانب الروحي.
- اختيار الموضوعات الدراسية بشكل تقليدي بغض النظر عن شخصية الطالب.
- تحييد الأدب والفن في المناهج لأنها علوما ليست واقعية تهمل واقع الحياة.
- اختلاف الرؤى للقيم عند الواقعي المتدين والعلمي أضاع الكثير من القيم المجتمعية المهمة خاصة وان القيم لديهم يستدل عليها عن طريق الحواس والعقل. (الحريري، 2002)

ثالثاً: الفلسفة الإنساني

يقول(أوليفي ربول، 1978) لكم حيرني طويلا هؤلاء الإغريق لم يفكرون دوما؟ ألا ترتاح عقولهم أبدا ؟ أم أن حيرتهم حول الكون والإنسان هي سبب ظهور هذه الفلسفات والأغرب أيضا تعدد الآلهة لديهم للحرب والحب، للنوم وللسهر للبحر والشجر ولكني لم أرى آلهتهم في فلسفتهم بل هم يهربون منها تارة بفلسفة ما ويبحثون عن الحقيقة فيما وراء الطبيعة في فلسفة أخرى. لماذا هم بالذات رواد وأصول الفلسفات المثالية ثم الواقعية والآن الإنسانية سؤال محير ولم أجد له إجابة.

تعود الفلسفة الإنسانية في بداياتها بالظهور إلى (سقراط) اليوناني ثم شيشرون (Chicheron) الروماني خطيب روما وفيلسوفها ولكن الميلاد الحقيقي للفلسفة الإنسانية كانت في القرن الثاني عشر حيث قام التاريخ بإحياء المعرفة اليونانية التي كانت تدعو لتمجيد الإنسان في فكرها وقيمها ثم ذاع صيتها في القرن الخامس عشر فيما يسمى عصر النهضة في أوروبا حيث ظهرت في ايطاليا هذه المرة التي كانت تمثل مركز الحضارة الفكرية آنذاك فظهر بترارك (Petrarch) الذي نبه إلى أهمية النفس البشرية والاهتمام بسعادتها ولا ننسى فيتورينودافلترا (Vittorino da Feltre)

وفي ألمانيا نرى من أشهر رواد الإنسانية ايراسموس (Erasmus) الذي كان يعد نفسه للرهبنة ولكنه ما لبث أن عدل عن ذلك وأخيرا تظهر في انجلترا عند روجر اسكام (Roger Escam) أستاذ اللغة اليونانية في كامبردج ويعد أشهر الفلاسفة الإنسانيين الانجليز كانت (Kant) الإنسانية بالمجمل حركة ناضجة تدعو إلى ترك العلوم البالية

وتحرير للعقل الإنساني من قيود العلوم وسلطة الكنيسة والدولة ثم تمجيد العقل ودعوته للتفكير الذي يدعوه إلى الرغبة في الوصول إلى الحقيقة ثم الاهتمام بالطبيعة والاهم بيان أهمية الشهوة الجنسية ولذا اهتمت بالحب الرومانسي وحب الجمال والفروسية ثم وصل صيته الآفاق في القرن الثامن عشر فيما يسمى حركة التنوير التي كانت تثق بالفكر الحر وتقدس العقل وتعمل على انتشار المعرفة الإنسانية وتوسعها ولكن وللحقيقة فان الإنسانية ظهرت لتقف في وجه حركات التصوف التي تدعو إلى إنكار الذات وعدم التمتع بالحياة الإنسانية وهي احتجاج على الثورة الصناعية والتقدم السريع في العلوم على حساب الإنسان وراحته وهي ضد الحروب والفلسفات المادية أنها تسعى منذ البداية لسعادة الإنسان وراحته. (Mialaret، 1985)

الإنسانية لم ترى عيبا في الغرائز وإظهارها أليس فيها سعادة غامرة للإنسان؟ أليس من خلالها تنمو العلاقات الإنسانية ؟ ولكن كل هذا دون فصله عن الطبيعة ودون التعارض مع الدين ولكنها تحترم الإنسان لكونه يمتلك طبيعته وهي ليست هبة من احد آخر.

2

الكون والإنسان:

ترى الإنسانية أن الكون هو بيت الإنسان ولكنه بيت فيه الكثير من الآلام والتعب والشقاء ولكنها في المقابل توفر له مجالات طبيعية لإسعاده وامتلاكه للكثير من العلوم والثقافة والفنون لذا لابد للإنسان من قبول الحياة والطبيعة كما هي.

أما الإنسان فهو نتاج الطبيعة ولا يمكن أن يفصل الإنسان عن جسده وبالتالي الإنسان لا يعيش بعد الموت وهو مثال الوعي والطموح العارف لواجباته والمسئول عن قيمه وأخلاقه المقدر للجمال والباحث عن الحقيقة أينما كانت لذلك هو قادر على حل مشكلاته لان له عقلا واعيا ويمتلك القدرة على التفكير العلمي الذي يمكنه من ذلك في سبيل هذا وضعت الإنسانية مجموعة من الأسس توضح نظرتها نحو الكون والإنسان أولها أن الإنسان هو المحور والسيد وسعادته هي المطلوب الذي تسعى إليه والموجودة على الدوام في عالمه وكونه ولكي يمتلك هذه السعادة لابد أن يعيش حرا وذو كرامة منبعها اعتماده على معرفته وإرادته ويمتلك الديمقراطية ويحل السلام من حوله (منير، 1977).

الجانب المهم في نظرة الإنسانية للإنسان أنها تقبل الصالح والطالح بل ويرون ضرورة وجود الشر في الحياة لأنه يهيج المشاعر الأخلاقية كما يفرقون بين الإنسان العادي والإنسان الذي يملك نزعة إنسانية أولها أن صاحب النزعة الإنسانية يحمل الكثير من المصاعب أكثر من الإنسان العادي الذي يعترف بالهزيمة كهزيمة بعكس الآخر الذي يحيل هزيمته إلى رصيده الشخصي دون محاولة منه لمحوها.

2

المعرفة في نظر الإنسانية:

ينظر الإنسانيون إلى المعرفة من خلال موقفين: الأول موقف من العقل والفكر والثاني موقف من العلم.

كيف هذا ؟ بداية، العقل لديهم وظيفة وما التفكير سوى عمل كالتنفس أو المشي وهم يرون في الطريقة العلمية حل للكثير من المشاكل لأنها اكتساب للمعلومات عن الحقائق من حولهم وهي طريقة تعفي الإنسان من كثير من المشاكل والمصاعب وفي ذات الوقت هم يرفضون كل ما يأتي به العلم عن الأفعال الإنسانية بأنه يمكن التبوء بها وتفسيره.

يرفض الإنسانيون المبالغة في التخصص أو استخدام الأسلوب الرياضي لأنه منهج محدود يغفل مستويات السلوك الإنساني المختلفة التي تسعى لتطوير الحياة الإنسانية ولكن هذا لا يعني أنهم غير مهتمون بالعلوم بل لابد من الانتفاع بها ولكن دون تطرف ومبالغة (منير، 1977).

القيم والإنسانيون:

ذكرنا فيما سبق مجموعة من القيم ضمن حديثنا العام عن الموضوعات أولها أهمية الحرية للإنسان وقبوله بهبات الحياة والكون من جمال وثياب وحب ومباهج وفي هذا تعارض بين الأخلاق والنظرة الإنسانية.

إنها تمجد الرغبة والميول الإنسانية عكس الأخلاقيات والقيم التي تدعو إلى رفض الرغبات والاستسلام لها.

الإنسانية تدعو للفرح والبهجة ولذا يرفضون السلطة والدين الذي يقيد هذه الحرية أو الرغبة الإنسانية البحتة بل ولا يرون في ذلك شرا فما دام ذلك يسعد الإنسان فليفعله.

كما نرى في الإنسانية نظرة خاصة للاقتصاد ويربطونها بالسعادة الإنسانية لذلك لابد من استغلال الإمكانات التكنولوجية لتهيئة ظروف اقتصادية جيدة تحقق رخاء الإنسان والمجتمع.

التربية وأهدافها عند الإنسانيين:

للتربية الإنسانية نظرتان أولاهما ضيقة يمثلها شيشرون ومريديه وتركز على الأدب اليوناني أو الكلاسيكي واللغة عوضا عن الحياة واتجه النشاط التربوي إلى إتقانهما كما اهتم بشكل هذه الآداب دون معناها أو ما تحويه من أفكار دون اهتمام بالنشاط الجسدي للطالب. أما النظرة الثانية فهي للفلاسفة ذوي النظرة البلاطية إن صح التعبير أو الجامعيين الذين ركزوا على الجسد والمعارف والسعادة دون غض الطرف عن الأخلاق والدين: يقول شيشرون احد رواد الإنسانية في تعريفه للتربية على أنها الأناقة أي معرفة محتوى الأدب وشكله بالاطلاع على الأدب الكلاسيكي ومن وجهة نظر بترارك المنادي بالإنسانية في عصر النهضة هي « إدراك معنى الحياة إدراكا جيدا فكان بترارك ينادي بتنمية الفرد وتثقيفه دون الاهتمام الزائد بالمجتمع أما الصورة الحديثة للتربية عند الإنسانيون فكانت عند (دافلتر) صاحب البيت البهيج وهي المدرسة التي حدد فيها التربية بأنها التحضير لحياة مفيدة متزنة غايتها القيادة في الدولة والكنيسة وذلك عن طريق المعارف اليونانية والرومانية ولم يتوقف سيل التعريفات عند دافلتر بل تقدم ايراسموس بصياغة جديدة فادخل الأخلاق والدين على تعريفه للتربية فرأى أنها إصلاح المجتمع بسبب الجهل فهي عامل من عوامل الإصلاح الأخلاقي والديني والاجتماعي ولا ننسى له دعوته لتعميم التعليم للإناث والذكور على حد سواء (Roone، 1977).

أهداف التربية الأنسانية:

- لابد للجهود التربوية لدى الإنساني من التوجه إلى الآداب واللغات.
- تثقيف الإنسان والاهتمام البسيط بالمجتمع.
- العمل على جعل السرور والنشاط والحياة السعيدة سمة الحياة عند التلاميذ.
- الدعوة للإصلاح الديني والأخلاقي والاجتماعي وغرس الفضيلة والتهذيب والكفاءة العلمية.

2

المنهج الإنساني:

لكم سمعنا ونسمع مصطلح المواد الإنسانية ونظن أنها مصطلح حديث للمواد الدراسية التي تتكلم عن الآداب والاجتماع والتاريخ وغيرها والحقيقة أن مردها نظرة أصحاب الفلسفة الإنسانية للمناهج الذين دعوا إلى حصر المنهج في الآداب القديمة واللغات ولابد عندهم في هذا المجال من إيراد أجزاء من الكتاب المقدس والآباء المسيحيين وكل ما هو ضروري لمساعدة الإنسان في حياته وعند مريدين شيشرون يجب دراسة مؤلفاته وعدم الاهتمام إلا بمناقشاته وكتاباته كما رأى آخرون بضرورة احتواء المنهج الإنساني على الرياضة والألعاب وتنمية تذوق الجمال ولو نظرنا بعمق في حياة الفلسفة المنظرين للإنسانية لفهمنا بحق أسباب رؤية كل واحد منهم للمنهاج الذي يمثل الإنسانية(منير، 1977).

2

المعلم الإنساني يعمل على تنمية شخصية الطالب يقدم الحياة السعيدة السارة لتلاميذه ولكن دون إغفال الكتب المقدسة والآداب اليونانية والرومانية القديمة كما ركز الإنسانيون على تذوق جمال الأدب واستخدام التاريخ الطبيعي لإيضاح الدراسات الأدبية.

أما الأخلاق فتستمد من الآداب الدينية والمشاركة في الطقوس الخاصة بها كما يجب أن يكون المعلم واضح الأسلوب دون استخدام العقوبات الوحشية مع الطالب الذي يرونه رجلا صغيرا فطالبوه عند قدومه إلى المدرسة التمكن من لغة أجنبية حتى وان لم يكن يعرف لغته الأم بعد.

اهتم الإنسانيون بتذكر المعارف وحفظها كما ركزوا على تنمية شخصية التلميذ وثقافته دون إغفال عواطفه والاهتمام بصحة جسده من خلال ممارسة الرياضة والفروسية

ركز الإنسانيون أيضا على دور الأم في حياة الطفل وعلى أهمية ميول التلاميذ في الدراسة وكذلك الأنشطة الخاصة بهم في العملية التعليمية (Orstein& Hunkins، 1998)

نقد الفلسفة الإنسانية:

تحدثوا عن دور المرأة في التعليم وركزوا على دورها في حياة الطفل وعن الحرية ولكن لا وجود للمرأة الفيلسوفة عندهم.

- عنيي قدماء الإنسانية بالاهتمام بما جاء به الأدب الكلاسيكي والتركيز على اللغة اللاتينية شكلا دون محتوى.
- عدم الاهتمام بطبيعة الطفل ومراحل عمره بل كانوا يعتبرونه رجلا صغيرا يختلف عنه بالكم وليس بالكيف.
- إغفال الجانب الجسدي والاجتماعي عند الطفل.
- عند الإنسانية الحديثة ننتقد التركيز على الحرية النابعة من نظرة الفرد الشخصية.
- الأخلاق تنبع من شخص الإنسان وليس من نظرة المجتمع لهذه الأخلاقيات.
- الاهتمام بالآداب على حساب العلوم والرياضيات وغيرها.
- كانت التربية الإنسانية في كثير من الأحيان عند الإنسانيين الجدد ارستقراطية لأصحاب البلاط ومن يقاربونهم في المستوى الاجتماعي.
- التركيز على الشهوة الجنسية لأنها تمثل سعادة الإنسان.
- تقديس العقل وعدم الوقوف على الفضائل والأخلاق طويلا إلا بما يناسب هذه الفلسفة.
- التركيز على اللغة الثانية قبل اللغة الأم (منير، 1977).

2

رابعاً: الفلسفة الطبيعية

كأغلب الفلسفات فان الطبيعية ذات أصول يونانية وتعني مجموعة الأشياء المرئية المدلول عليها بكلمة العالم وأما ((العقل)) فنعني به القوة التي ندرك ونعلم ونتأمل بها العالم. وفي العصور الحديثة سمي هذا الجزء من الفلسفة (علم الكون) ومن أهم مبادئها أن الشيء الوحيد الحقيقي في هذا الكون هو الطبيعة وهي مفتاح الحياة وما نفعله جزء منها حيث أن جميع الأشياء تتحرك في مدار الطبيعة وفلكها وحسب قوانينها.

تمثلت الطبيعية في العهد اليوناني بنظرتين للطبيعة الأولى وتضم بين جنبيها (طاليس) و(الكسيمندرانكسيمانس) و(هريقليس)وتدور فلسفتهم حول تفسير الطبيعة بمبدأ طبيعي واحد هو الماء فإليه يعود هذا التنوع في الطبيعة وربما رأى غيره من الفلاسفة أن الهواء أو التراب أو النار هو هذا الطبيعي الذي تعود له جميع الموجودات في الطبيعة.

أما المدرسة الثانية وروادها هم (ديمقراطيس) و(انباذوقليس) و(انكساغوراس) فكانت ترى أن الطبيعة لا تعتمد على مبدأ طبيعي واحد بل أكثر وهي مبادئ ثابتة وحددتها بالماء والهواء والتراب والنار عند البعض واتجهت إلى أشكال أخرى عند آخرين فكانت تمثل ذرات مادية لا متناهية ورآها الفيلسوف (اكساغوراس) طبائع قديمة كثيرة تكون متجانسة فلا يدركها الحس(ابوالعز، وآخرون 2005).

بعد ذلك أضاف (بيكون) و(كومينوس) جهودا في مجال الفلسفة الطبيعية فبيكون الانجليزي الفيلسوف ورجل الدولة صاحب منهج الشك والذي قال بانحطاط الفلسفة لأسباب عديدة مثل الاهتمام بالشكل على حساب المعنى، عدم الاهتمام بالعلم وغيرها من الأسباب التي لا يتسع المجال لذكرها فقام يمجد العلم ويؤمن بقدرته على تحسين أحوال البشر وذلك بالعودة إلى العلم مبدأ ووسيلة لفهم الطبيعة وبالتالي السيطرة عليها فلذا على الإنسان إعادة مكانة العلم إلى ما تستحقه من التقدير والتبجيل حتى يسيطر مرة أخرى على هذه الطبيعة حاول بيكون أن يعلم الإنسان كيف ينظر إلى الطبيعة وذلك من خلال عقلية علمية جديدة طريقتها في التفكير هو طرح الأسئلة والبحث والمناقشة والحوار بهدف الاستفادة من فهم الحقائق والنظريات للسعادة في الحياة والنهوض بها(ابراهيم، 2000).

بقي الحال كذلك حتى القرن الثامن عشر لتظهر الطبيعية بثوب جديد أهداه إياها (جان جاك روسو) السويسري المسيحي البروتستانتي اليتيم بعد موت أمه والغريب بعد فرار أبيه وتركه لعمه الذي رأى من ألاعيب الحياة الشيء الكثير الفلاح والنقاش والهاوي للموسيقى المرفوض من الموسيقيين والفيلسوف المضطهد من الفلاسفة الثائر على الظلم وعدم المساواة صاحب رواية (إميل) الذي نادي بضرورة إتباع الطبيعة في كل شيء ولكي نتعرف على نظرة (روسو) للطبيعة لا بد لنا من التعرف إلى المؤثرات الفكرية التي أثرت على حياته وأخرجت للطبيعيين هذا الفيلسوف المبدع.

- اختلاف ميول والديه بين حب الفن والجمال لامه وحب الكسل والجري وراء الشهوات وسعة الخيال لأبيه وتأثير ذلك في شخصيته
- الشقاء والتشرد في طفولته وصباه.

- الاضطراب النفسي وعدم احترام القيم بسبب الظلم وعدم المساواة التي عُومِلَ بها.
- كثرة القراءة والاطلاع على التراث الفكري لأفلاطون وغيره.
- اتصاله (بفولتير) و(ديدرو) مما كان له اكبر الأثر في حياته الفكرية.

قدم (روسو) للعالم العديد من المؤلفات المهمة منها رسالة في اثر العلوم والفنون في تهذيب الأخلاق أو إفسادها. رسالة في التفاوت وعدم المساواة. رسالة في الاقتصاد. كتاب العقد الاجتماعي وفيها يطالب بالعودة إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية ويطلق على هذا الكتاب. أجيال الثورة الفرنسية.

أما أهم كتبه بالنسبة لنا فهو إميل والطريقة المثلى للتربية من وجهة نظر (روسو). (الكثيري، والشافعي، 1996)

2

الطبيعة عند روسو:

الطبيعة عند (روسو) تدور في فلكين :

1. **الأول هو:** إن مفهوم الطبيعة يعني العادة فالإنسان إذا بقي على نفس الحال أمكن له أن يحتفظ بميوله الناشئة عن العادة ولكن إذا تبدل الوضع انقطعت العادة وعاد الطبيعي.
2. **المفهوم الثاني** هو الغرائز والإحساسات فنحن عند (روسو) نولد ذوي إحساس ونتأثر بما حولنا فإذا شعرنا بإحساساتنا وطنت نفوسنا على طلب الأشياء التي تؤدي إليها أو تجنبها حسب كونها مستحبة أو مستكرهة.

ولكون هذه الشخصية (روسو) مثيرة للجدل فقد تقدم الكثير من العلماء والتربويين وغيرهم لتحديد المفاهيم عنده وطرح أفكاره فها هو (مور) يتحدث عن مفهوم الطبيعة عند روسو فيقول أنها الكيفية التي تكون عليها أشياء العالم كما تدركها الخبرة الحسية وهي طبيعة بالمعنى المفهوم للصخور أو المطر كجزء من الطبيعة وبالتالي المعنى الذي يكون فيه الطفل فيه موضوعا طبيعيا يجب معاملته كحيوان إنساني وفقا لطبيعة نموه ونمو قدراته ونضجه.

أو ربما كانت الطبيعة عند روسو تعني خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية ففي الحالة الطبيعية قبل المدنية كان الإنسان أفضل من الإنسان الصناعي المتمدن.

وأخيرا الطبيعة تعني مراعاة الخصائص الطفلية للتلميذ وعمره وحاجاته الحقيقية وليس ما يريده الراشدون منه (Macpherson، 1971).

الإنسان عند الطبيعيين:

تقوم نظرة الفلسفة الطبيعية للإنسان على مبدائين أولاهما: النفس الإنسانية خيرة فلذلك علينا ترك الطفل يفعل ما يريد بحرية لأنه سيثبت أن نفسه خيرة بفعل داخلي. وثانيها أن الحاضر أصل تطور الإنسان فحاضر الإنسان هو الأساس الذي يقوم عليه المستقبل فقالوا إذا كان الإعداد للحاضر طيبا كان المستقبل بالتأكيد طيبا(إبراهيم، 2007).

أما روسو فزاد على ما قيل بان الإنسان بإمكانه بلوغ الكمال وكان يرى أن عودة الإنسان للطبيعة هو الحل لمشاكل الإنسان ومتاعبه.

كما يؤكد روسو على أن الإنسان خير بطبعه بريء طاهر ولكن المجتمع هو العدو المفسد الذي من يدفعه للشر بإجباره على حمل معتقداته وعقائده وتقاليده لذا لابد له من العودة للطبيعة ليبتعد عن المجتمع وكان يرى أن المجتمع الحقيقي هو القائم على المصالح الحقيقية لجميع أعضاء المجتمع مع الإبقاء على حرياتهم بتتبع المساواة والعدالة بين جميع الأفراد ويمثل هذا المجتمع حكومة مسئولة عن حكم الشعب وتعبر عن إرادته، تحترم القوانين وتقل فيها العقوبات لأننا في هذه الحالة لن نرى جرائم أو مشاكل بسبب الحرية والأمن والعدالة والمساواة التي تضمنها الدولة. (سعادة، 1990)

القيم عند روسو:

يعتقد الطبيعيون أن القيم والمعايير الموجودة في حياة الناس إنما ناتجة عن ميولهم ورغباتهم ولكنها ليست قيم خالدة بل مرهونة بظروف الناس.

يعتنق روسو مبدأ الدين الطبيعي لأنه يتماشى مع قوانين الطبيعة ولذلك تقبله النفس وتؤمن به وكان يؤمن أن للكون خالق مدبر له القدرة المطلقة ونعرف الله من خلال مخلوقاته ولكنه كان يرى أن الإنسان كما ذكرنا سابقا بطبيعته خيرا وما يلحقه من فساد لا دخل له فيه ولا يعود لطبيعته الأصلية.

ربط روسو بين الأخلاق والعواطف واعتبرها المحقق للسعادة المنشودة للإنسان رغم قناعته بعدم حاجة الطبيعة إلى أخلاق إذا ابتعد الإنسان عن المجتمع الذي يغير طبيعته الخيرة

فالمجتمع والعلوم والفنون والحياة المدنية هي الأسباب وراء فساد أخلاق الإنسان وطبيعته لو ابتعد عنها لعاش في سعادة دائمة (أبو ريان، 1991).

التربية من وجهة نظر الطبيعيين:

يعتقد الطبيعيون أن التربية هي مفتاح الحياة وكل ما نعمله جزء من هذه الطبيعة. وهي عملية إعلاء من شان الطبيعة المادية والطبيعة البشرية والدعوة إلى حياة الطبيعة والحط من شان المدنية. أنها إعادة بناء الدين بما يتفق والطبيعة البشرية والإيمان بالعواطف والمشاعر الإنسانية.

والاهتمام بالطفل هو مبدأ التربية الأول فعليها أن تنمي رغباته وتشبع حاجاته كما لابد لها من تحقيق تفاعل الطفل مع الطبيعة ليتمكن من اكتساب الخبرة فإذن الذاتية الطبيعية هي اسمي أهداف التربية وحريته ضرورة من ضرورات حياته فليترك للطبيعة ترعاه التربيه فلا آراء مفروضة عليه ولا تعقيد ولا اضطرابات نفسية وعقلية بسبب ضغوطات المجتمع كذلك لا باس من اختلاط الجنسين لان هذه هي طبيعة الحال (فؤاد، 1988).

2

ولـ (روسو) في رواية إميل تقسيم واضح للمراحل التي يمر بها الطفل وتنفيذ لرؤية التربية العقلية لديه:

المرحلة الأولى: من الميلاد إلى سن الخامسة تعتبر هذه السنوات الإعداد العام للطفل من خلال إعداد جسمه فقط وذلك لخلق طفل صحيح الجسم يتمتع بالنشاط قادر على تحمل تقلبات الجو والألم والكلام بلغته الأم.

المرحلة الثانية: من الخامسة حتى سن الثانية عشرة وفيها تدرب الحواس بعد اختلاطها بالطبيعة وظواهرها وتكون تربية الطفل فيها سلبية يسعى المنهج الدراسي فيها إلى تحقيق هدفين فقط أولاهما تكوين الصفات الخلقية مثل الشجاعة والاعتماد على النفس وتحمل الألم وثانيها تحقيق متطلبات المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة: من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة وهنا يظهر التعطش للعلم الناشئ من رغبة طبيعية ولا يكون تعليم التلميذ في هذه المرحلة كبيرا بل يركز على الإتقان أكثر من الكم من المعلومات وهنا يتعلم الطفل الحروف اليدوية وبعض المعارف النافعة كالعلوم والجغرافيا.

المرحلة الرابعة: من سن الخامسة عشرة إلى السنة العشرون من عمره وهنا يظهر في المجتمع ويعد الفرد للحياة مع الآخرين وتتضح التربية الدينية ولكن باستخدام خبرة الطالب الشخصية دون تقديم النصح والإرشاد. وبعد فان الأهداف التربوية عند الطبيعيين يمكن تلخيصها بما يأتي:

- خيرية الطفل وبراءته.
- الطبيعة مقدسة ولها قوانين خاصة في تربية الطفل يجب أن تحترم.
- للطفل ميول ورغبات وحاجات يجب أن تكون هي محور العملية التربوية.
- للطفل مراحل نمو خاصة تعمل التربية من خلالها على تقديم المعارف بما يتناسب مع هذه المراحل.
- حرية التعبير مطلبا طبيعيا للطفل ليجب كفالتها وإعطاءه الفرصة للبحث والاستدلال العلمي. (قنصوة، 2008)

2

المنهج المدرسي الطبيعي:

لا يهتم المنهج الطبيعي بالمواد الدراسية ويرى أن المعرفة تتحقق بالتجربة وليس بالكتاب كما يشجع المنهج الطبيعي على العمل اليدوي والتمرين البدني كما يظهر الاهتمام بالرحلات عند الطبيعيين لان في هذا زيادة في المعارف. ويؤمن المنهج الطبيعي بعدم حصول فائدة من دراسة أكثر من لغة قبل سن الثانية عشرة وكذلك عدم جدوى تدريس التاريخ.

يجب على المنهج دراسة مراحل نمو الطفل ومساعدته على تحقيق ذاته من خلال الأنشطة الذاتية الحرة والألعاب الفردية والجماعية ومن خلال التعامل مع المحسوسات الموجودة في الطبيعة. على هذا يمكننا أن نقول أن المنهج الطبيعي يقوم على عدة قواعد هي:

- وجوب إعداد الطفل لحياة متطورة متغيرة.
- إعداد المناهج بما يناسب قوانين النمو ومراحله عند المتعلم.
- البعد عن التخصصية في مواد المنهج فالطبيعي يعد ابنه لمهنة الحياة وليس لمهنة من المهن.

- التركيز على النشاط الحر الذي يقوم به الطفل للوصول إلى المعرفة من خلال التجربة.
- عدم الاهتمام بالدين في فترة الطفولة لعدم جدواها بل أن الدين المناسب للتلميذ عندما يكبر هو الدين الطبيعي(Clark، 1957).

المعلم والطالب الطبيعي:

دور المعلم في الفلسفة الطبيعية يتراجع ويسحب البساط من تحت قدميه فالطالب يصل إلى المعرفة من خلال التجربة لا من خلاله بل هو شاهد محايد والطبيعة هي المعلم وليس المعلم فقط من حيد من العملية التعليمية بل معه الأهداف المجتمعية والمادة والكتاب المدرسي ولكن ماذا لو تعرض الطفل للخطر أثناء العملية التعليمية بسبب قلة تجربته؟ في هذه الحالة يهب المعلم لمعاونته وتنبيهه ونهره بقوة.

2

على المعلم أن يهيئ للطفل فرصا تساعده على النمو وتنمية الطبيعة الخيرة لديه وعليه ألا يعلمه الأخلاق الخاصة بالراشدين لأنها لا تعني عنده شيئا كما يجب عليه أن يتصف بصفات خاصة حتى يكون معلما ناجحا في نظر روسو وهذه الصفات هي: أن يكون شابا حكيما لا فارق عمري كبير بينه وبين طلابه وان يعلم الطلاب علما واحدا فقط وكأنه يرفض هنا معلم التخصص للمراحل العمرية الأولى وان يلتزم بعدم إطلاق الأحكام على الأطفال بالغباء أو الذكاء لان فيه الكثير من الظلم والتعسف فربما صار الغبي عبقريا وأمسى الذكي عكس ذلك ونهاية على المعلم ألا يستخدم العقاب لان الطبيعة تقوم بهذه المهمة نتيجة أفعالهم ولكن يمكن للمعلم استخدام بدائل عقاب مادية او عقوبات ناتجة من أفعاله نفسها (السامرائي، وآخرون، 2000).

وحتى يتمكن المنهج والمعلم من أداء الواجب الواقع على عاهلهما لابد لهما من مراعاة ما يلي:

المبدأ الأول: مبدأ النمو لدى الطفل الذي يستلزم من المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل بإتباع مبادئ النمو الطبيعية وألا يدرس إجبارا مدفوعا دفعا إليه .

المبدأ الثاني: هو نشاط الطالب أي ألا يتعلم الطفل شيئا بدافع من سلطة بل يشجع على التجربة والاكتشاف.

المبدأ الثالث: الفردية فيسمح للطفل بالنمو وفقا لطبيعته دون النظر إلى المجتمع فميول الطفل وحاجاته أهم من المجتمع.

هذا وقد وضع روسو قواعد تقوم عليها طرائق التدريس هي :

- الخبرة والممارسة هي طريق التربية الصحيحة.
- تبدأ طرائق التعليم بالمادي المحسوس وصولا إلى المجرد دون أن يستعاض عن الشيء بالرمز
- تعويد الطالب على الصبر والتقشف وتحمل الألم.
- ارتباط التربية بحاجات الطفل وميوله ورغباته المعقولة فقط.
- مراعاة المرحلة العمرية للطفل.
- عدم استخدام الدلال وبالمقابل عدم إهانة الطالب أو ضربه.

استخدام طريقة القانون الطبيعي في تدريب الطالب على الأخلاق ببيان النتيجة المترتبة على تصرفاته تعليمه ما يناسب حاجاته لا ما يناسب استعداداته وتشجعه بعد استخدام التفكير وألا فسوف يصاب بالحسد أو الغرور (حسن، 1995).

والآن من هو هذا الطبيعي الكامل الذي يبحث عنه (روسو) في شخصية (إميل) ؟

- انه الإنسان الكامل أو الذات المثالية ولكي يصبح كذلك ينبغي أن يوضع في متناوله التراث الإنساني حتى يتمكن من الاتصال بالخبرات التي يحتاجها.
- الطالب عند روسو كائن طاهر بريء ولكي ينمو حرا فاعلا في دولة حرة يجب أن يبقى بعيدا عن تأثيرات المجتمع.
- الطالب عند روسو في مرحلة طفولته يربى تربية سلبية تامة حتى يتمكن من تربية نفسه والابتعاد عما يسبب له الأذى.
- يجب أن ينظر إلى الطالب حسب مرحلة نموه العمرية وليس كراشد صغير بل له طبيعة خاصة وتفكير خاص وشعور يختلف به عن غيره من الراشدين لذلك يجب احترام هذه الطبيعة ومساعدته على بلوغ كمال طفولته.

- الطبيعة تنادي الطالب ليحيا ولذلك علينا الاهتمام بإعداد الطالب للحياة العامة قبل الاهتمام بتعليمه مهنة فالحياة هي المهنة وهو إنسان قبل كل شيء (أي، في. كيلي، 2006).

نقد الطبيعية:

- تجعل من الطبيعة إلها لا يخطا ولا يتغير وفي هذا الكثير من الهذر الذي لا يقبله عقل فالعقل يفسد الحياة الطبيعية وفي هذا تدمير للفكر والأخلاقيات والمبادئ التي يحكمها العقل ويدير أمورها.
- تضعف العلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش والذي يمثل الشر ولا دخل للشر بالفرد إنما هو نتاج هذه التجمعات البشرية الخاطئة التي تخلق فيه الشر ولا دخل للفرد بما يحدث فالمجتمع هو شماعة الأفراد في وضع الأخطاء عليها.
- تقديم مصلحة الفرد على مصلحة الجماعة مما يحدث نوعا من الأنانية العارمة لدى الفرد فحاجاته أولا وميوله أولا ورغباته فوق كل شيء مما احدث فسادا لا يمكن نكرانه في المجتمعات التي تدين بهذه الفلسفة.

في الطبيعية خلاف واسع مع الآخرين حول جدوى دراسة اللغة والتاريخ وكان الطبيعيون كانوا يبحثون عن الخلاف فقط وضد الفلسفات الأخرى دون أدلة دامغة على صحة مبادئهم.

ركزت المناهج الطبيعية على الفردية في المادة والنشاط وطريقة التعليم دون النظر في الأسس الأخرى التي يبنى علها المنهج.

- الإيمان بالحرية الغير مقننة أدى إلى ظهور انحرافات كبيرة عند الطبيعيين ولا ننسى أنهم أول من نادي باختلاط التعليم وهو الأصل عندهم ولا وجود عندهم لمبدأ تنتهي حريتك عندما تبدأ حرية الآخرين بل حريتك في كل وقت ولا حدود لها أيا كان رأي الآخرين.

2

- الاهتمام بالمشاعر والوجدانيات على حساب المعارف التي يمكن الحصول عليها من التأمل في الطبيعة كما يرون (الجمل، 1987).

خامساً: الفلسفة البرجماتية

يقول وليم جيمس: البرجماتية هي الهواء الطلق وإمكانيات الطبيعة المتاحة، ضد الموثوقية التعسفية واليقينية الجازمة.

والبرجماتية في اللغة تعني مزاولة العمل وفي الفلسفة البرجماتية أسم جديد لطريقة قديمة في التفكير، وتطلق على ما جاء به تشارلز ساندرس بيرس الأمريكي (harles pierce) ولحق به جون ديوي (John Dewey) الأمريكي أيضا في القرن التاسع عشر وقرر فيه أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجح فالفكرة الصحيحة هي الفكرة الناجحة أي الفكرة التي تحققها التجربة ولا يقاس صدق القضية إلا بنتائجها العملية (منير، 1977).

كانت الفلسفة البرجماتية تعديلاً للفلسفات الأوربية المستوردة بما يلائم الحياة في أمريكا لأن البيئة الأمريكية كانت تمجد العمل وانتهاز الفرص والنجاح وكسب المال، وقد أثرت هذه الظروف بلا نزاع على فلسفتها، ولكن إلى الحد الذي يجعل الحياة أوفق وأعظم قيمة (سالم، 1989).

ولقد ولدت هذه الفلسفة في ناد للميتافيزيقا كان يجتمع فيه طلاب جامعة هارفارد على الأغلب وغيرهم من الأعضاء وتدور بينهم الحوارات والمناقشات ويعمل (بيرس) على تدوين كل ما يقال ثم يقوم بكتابة مقالات يعرض فيها الآراء التي يراها مناسبة تحت اسم البرجماتية (فؤاد، 1988).

عرفت البرجماتية بأسماء كثيرة مثل الأداتية والوظيفية التجريبية والعملية أو الوسيلية وكلها مسميات تعبر عن الثقافة الأمريكية.

ولنقف على أسباب هذه المسميات نقسم البرجماتية إلى عدة أشكال أولها التجريبية المتطرفة وصاحبها هو (بيرس) نفسه وكان يرى إن ما تقوم عليه التجربة حقيقي واقعي وكل ما هو واقعي تقوم عليه التجربة والتجربة لا تسير اعتياديا بل تمليها مصالحنا وغاياتنا.

الأداتية: هي براجماتي: (ديوي) فيرى أن النظرية آلة وأداة للتأثير في التجربة وتبديلها أو المعرفة النظرية وسيلة لزيادة قيمة التجارب السابقة من حيث دلالتها المباشرة فلعقل آلة يستخدمها الإنسان للمحافظة على الحياة أولا وينميها ثانيا.

أما هانس فايهنجر (Vaihinger) الألماني أتى ببرجماتية جديدة اسمها الوهم ويرى فيها أن المبادئ الأساسية في العلوم الطبيعية والرياضيات والفلسفة والأخلاق والدين والقانون مجرد أوهام إلا أنها مفيدة للعمل.

ثم جاء فرديناند شلر (Schiller) الانجليزي ببرجماتية اسماها الإنسانية وقال فيها إن إدراك الإنسان أن المشكلة الفلسفية تخص كائنات بشرية تبذل غاية جهدها لتفهم عالم التجربة الإنسانية وزادها في ذلك أدوات الفكر البشري وملكاته.

أما بايني (bayna) الايطالي فرأى أن البرجماتية تكمن وسط النظريات مثل الرواق في فندق يفضي إلى الكثير من الغرف التي تمثل النظريات الأخرى ولكن الرواق لهم جميعا وكل منهم سيمر به.

2

وأخيرا نحط في فرنسا فنرى البرجماتية تتحد مع فلسفة روحية عند برجسون (Henri Bergson) فيرى أن العقل هو القدرة على صنع الأدوات فالمهم هنا الفعل وخدمة الإنسان (بوشنسكي، 1992).

المنهج البرجماتي:

كما ذكرنا سابقا فان ظهور البرجماتية الأول كان في ناد للمتا فيزيقا ولذلك فان منهجه في الفلسفة يقوم على معالجة مشكلات الميتا فيزيقا بتوضيحها وتفسير معانيها وليس الهدف منها الكشف عن مدى تطابقها مع الواقع وهي تهتم بالبحث الفلسفي لا بالنتائج. أو كما رآها (بيرس) وعبر عنها بقولة :

الأخذ بالنتائج العملية التي ندرك أن تفكيرنا قد يكون على علاقة بها وعندئذ يكون إدراكنا لهذه النتائج هو كل مفهومنا عن هذا الموضوع. ولكن المشوق في الموضوع أن فلاسفة البرجماتية عدوها منهجا في الحياة وليس مذهبا فلسفيا فهي تعمل على حل المشكلات الفلسفية الميتافيزيقية التي كان يدور الحوار والمناقشة حولها فقط والتي لولا

البرجماتية ما انتهت أبدا (فالمنهج البرجماتي يعد) محاولة لتفسير كل فكرة بتتبع واقتفاء اثر نتائجها العملية كل على حدة.

وربما كان سبب ظهور المنهج البرجماتي هذه النظرة المختلفة لها عند كل منظر أو فيلسوف لها.

والبرجماتية أيضا إضافة لكونها أسلوبا في التحليل والتوضيح كما اشرنا سابقا هي نظرية في الصدق فقيمة الفكرة وصدقها تكمن في الأعمال التي تؤدي إليها الفكرة وليس بما تحوى من شكل عام أو مدى تطابقها مع الواقع فالبرجماتي هنا يحدد معيار الصدق في الفكرة هو الوصول إلى سلوك ناجح في الحياة والفكرة هي قاعدة السلوك يقول جيمس أن الأفكار تصبح صادقة بقدر ما تساعدنا على أن نربطها بأجزاء من خبرتنا بطريقة تؤدي إلى سلوك ناجح في الحياة. ويضيف إنه ينبغي عليك أن تستخرج من كل لفظ، قيمته الفورية الفعلية، وأن تضعه موضع العمل في نطاق مجرى خبرتك. بحيث تكون قيمة الفكرة مرتبطة بنجاح السلوك الذي يؤديه الإنسان بناءً على اعتقاده في صحتها. (يفوت، 1989).

وظيفة البرجماتية:

الوظيفة الفلسفية للبرجماتية جديدة قديمة فهي ترتبط مع الاتجاه التجريبي في التفكير ولكن بشكل أكثر تطورا وتطرفا حيث ترى البرجماتية أننا لابد لنا من النظر إلى المستقبل والتحول عن الماضي فالمهم هو الوصول إلى النتائج لفكرة معينة وليس نشأة الفكرة أو أصلها ولقد حدد (ديوي) وظيفة الفلسفة عند البرجماتيين بأنها جهد يسعى للتخلص من المذاهب الفلسفية التي تعوق التقدم الإنساني بإلغاء الثنائية التي تفصل بين القيم الموضوعية والذاتية بين الغاية والوسيلة (الحريري، 2002).

وظيفة الفلسفة أنها عمل نقدي منظم للمناهج المستخدمة في العلوم الاجتماعية وتكليف أتباعها بسلوك طريق العلم للوصول إلى المعرفة مما يحتاج إلى صبر وجهد لتغيير مناهج الفلسفة والأخذ بالنظريات والفروض الجديدة.

كما ويرى (ديوي) أن الفلسفة نوعان لفظي منعزل عن الحياة يهتم بالقضايا الميتافيزيقية وآخر متصل بالحياة يستمد وجوده منها ثم يقوم على تنظيم الحياة وتوجيهها.

فالفلسفة هي النظرة الشاملة المحيطة بالعلم والحياة في كل واحد متناسق وهي التي تنظم أنواع السلوك وتهدينا إلى التكيف الاجتماعي والتربية تقوم على فهم مشكلات الفلسفة والظروف المحيطة (سالم، 1989).

نظرة البرجماتية إلى العالم والإنسان:

العالم عند البرجماتية قائم بذاته ولكنه على صلة بالإنسان ولكنه عالم متغير غير ثابت ويكون الإنسان مع عالمه الحقيقة الناتجة لخبرة الإنسان وهذا العالم واحد عندما ترتبط الأجزاء مع بعضها البعض ومتعدد حيث نجد عدم الارتباط من اجل ذلك يجب دراسة العالم من حيث تأثيره أما الإنسان فهو المعتبر الأول في البرجماتية حامل الفكر وصاحب العمل وهو من يصنع البيئة الأفضل القادر على صنع مصيره أيضا أما نفسه فهي وظيفة ورمز سلوكي من نتاج المجتمع ومواقفه وهو من يستدعي استمرارها أو عدمه (إبراهيم، 2007). نخلص أن البرجماتي يرى الإنسان كائن بيولوجي اجتماعي يستجيب إلى المثيرات البيولوجية والاجتماعية. ويبرز على السطح هنا أن الإنسان اجتماعي فهو في موقف أفضل من مجتمعه ولكن المجتمع المثالي كما يراه (ديوي).

2

المعرفة والعقل عند البرجماتية:

حدد (ديوي) كيف نفكر ولماذا نفكر. فيرى أن الإنسان يبدأ يفكر ابتغاء أن يعيش ويبقى على قيد الحياة ويحّسن أحواله المعيشية فيقول (التفكير يتبع الكفاح، والفعل يتبع التفكير). فالإنسان لا يستخدم عقل ويفكر إلا إذا واجهته مشكلة. ولو لم تكن عنده مشاكل، لكانت حياته عارية عن التفكير.

والعقل عند البرجماتي سلوك اجتماعي له هدف واتجاه وهو وظيفة كالنفس وليس مادة ولكنها وظيفة تجعل من العالم معقولا وذي قيمة وليس ثابتا أو دائما بل يتغير بتغير ما حوله من عناصر بالتالي فالمعرفة غدت قوة استطلاعية يصنعها الإنسان ولا يستقبلها من الخارج والمعرفة تصبح هي تعامل بين الإنسان والبيئة ولكنها معارف تبقى عند البرجماتي في مجال الشك لأنه لا يثق إلا بالعمل الناجح في عالم المواقف الاجتماعية والبيولوجية بعد الوصول إلى المعرفة الناجمة عن الخبرة (الحياري، 1993)

القيم عند البرجماتية:

لا قيم عند البرجماتي وان كانت فهي من صنع الإنسان وان أوجدها فهي غير ثابتة وغير مطلقة فالجديد يطيح بالقديم وهكذا فالمثل الأخلاقية إذا لم تدخل في دائرة الأداء والعمل فلا فائدة منها ولذا على المدرسة أن تدرس القيم التي تفيد الإنسان وتقدم له الرفاهية والتقدم وعليها أن تعلم التلميذ كيف يصدر قرارات خلقية عن طريق العمل الذي يمكن أن يثمر أفضل النتائج في نطاق العلاقات الإنسانية ولابد أن تكون هذه القيم من الذكاء بحيث تقدر على حل المشكلات المحيطة بالفرد (عبده، 1999)

2

التربية وأهدافها عند البرجماتية:

الهدف عند البرجماتيين يحمل بين طياته دافعا يتحول إلى رغبة ثم تتحول الرغبة إلى تفكير في كيفية تحقيق هذه الرغبة من خلال خلق ظروف جديدة باستخدام وسائل متعددة وبمعنى آخر من خلال وضع الأفراد في مشكلة والبحث عن حلها. والبرجماتي يرى أن التربية هي القادرة على إثارة قوى الطفل بسبب شعوره بما يتطلبه الموقف الاجتماعي الذي يوضع فيه فالتربية هي المعمل الذي تختبر فيه أقوال الفلاسفة حتى تصبح واقعا وأهدافها تتوقف عند ثلاثة محاور هي:

- التربية هي الحياة وليست إعدادا للحياة
- تهدف إلى تكيف الإنسان مع البيئة بطريقة مبدعة كي يحسنها.
- على التربية أن تمكن الفرد من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري (الحياري، 1993).

المنهج البرجماتي وطرق التدريس:

إن الفلسفة البرجماتية منهج وليست مذهباً فلسفياً كما يرى فيلسوفها وليم جيمس فيقول أن البرجماتية اتجاه إلى توضيح الأفكار، وإعطاء دلالات صادقة لتصوراتنا وقضايانا.

المنهج من وجهة نظر البرجماتية لا يقدم نتائج وليس له نظريات أو معتقدات بل هو منهج وحسب كما يقول ويرى جيمس ويقوم على تلبية حاجات الطفل وميوله الطبيعية وحسب مراحل عمره.

يجب على الطفل أن يتقن القراءة والكتابة والعد والأشغال اليدوية والرسم كي يتمكن من متابعة ميوله فهذه وسائل لامتلاك المعرفة وان كان هذا هو ما يقوم عليه المنهج البرجماتي فلا بد من اختيار منهجا يركز على الأنشطة المتصلة بالحياة الواقعية والتي ستكون في أوجها لو وضعت الطفل في موقف مشكلة وطلبت منه حلها ولو بحثت في الفضائل وضبط النفس فتصبح هذه الأنشطة ذات طابع جماعي(الحسن، والقايد، 1990).

وفي هذا المجا ل لننظر نحو المناهج الأمريكية رائدة البرجماتية لنجد برامج تربوية تهتم بالحِرَف بعامة وإعداد الطالب للالتحاق بها وبرامج أخرى تقوم على الدراسة الأكاديمية وأخرى في متطلبات الريف والقرى وغيرها من الدراسات التي تقدم للطلاب في سبيل ربط الطالب بالحياة الواقعية وستكون في أوجها لو وضعت الطفل في موقف مشكلة وطلبت منه حلها ولو بحثت في الفضائل وضبط النفس فتصبح هذه الأنشطة ذات طابع جماعي (الخليفة، 2005).

2

وهذه الأنشطة لا قيمة لها إن لم تعلم الطفل الابتكار أو امتلاك الخبرة وتجديدها أما المواد الدراسية فهي وسيلة تدريب الطالب وليس أكثر والهدف منها تعليم الطالب أساليب جديدة في حل المشكلات التي تجد في الحياة فالمواد الدراسية تشمل على ذلك التربية المهنية والعلوم الطبيعية ثم اللغات والتاريخ والجغرافيا.

وتهتم بالتربية البدنية والعلوم الزراعية للأولاد والعلوم المنزلية للبنات كما لا يرى البرجماتي بد من إدخال علم الاجتماع وعلم النفس لدخلهم بالخبرة الإنسانية.

المشكلة عند البرجماتي هي حل المشكلات التي تواجه الطالب فما دامت المادة الدراسية تخدم هذا الهدف فهي مقبولة (أبو حطب، 2008)

إذن كيف سيدرس المعلم هذه المواد ضمن هذا المنهج ومن هو هذا المعلم ؟

الخبرة والخبرة وحدها عند البرجماتي هي التي يعتمد عليها كمصدر للمواد التعليمية بشرط أن يلحق بها النشاط التي تستغرق هذه الخبرات كلها وان تكون خبرات وأنشطة ممتعة مرغوب باستمرار وجودها في المستقبل حتى وان كان لها وجود في الماضي لان الماضي هو ما يفهمنا المستقبل وتسمى استمرار الخبرة وهي تتأثر بالبيئة المحيطة بالطالب وعلى

المدرسة في هذه الحالة تهيئة بيئة واقعية فيها من عناصر الجذب ما يمكن الطالب من الحصول على المعرفة وفي هذا المجال ظهرت العديد من الرؤى لطريقة التدريس فبما أن المهم عند البرجماتي في هذا المجال هو اكتساب المهارات واستدام النشاط حتى يبتعد الطفل عن طريقة التلقين كما هو الحال في المثالية في امتلاك المعارف بل له أن يجرب ما يشاء وكيف يشاء وهذه هي الطريقة التجريبية (محمد، 1990).

ثم ظهرت طريقة المشروع على يدي وليم هيرد كيلباتريك (William Heard Kilpatrick) برجماتي متتلمذ على يدي (ديوي) وتمثل النشاط الهادف الذي يحدث في بيئة اجتماعية والبرجماتية مع أي طريقة في التدريس تهدف لتعليم الطفل عن طريق اكتساب المهارات باستخدام التجربة أيا كانت هذه الطريقة وعلى المعلم البرجماتي الممثل المتقن للبرجماتية هو الذي يهتم بحل المشكلات الناشئة في البيئة الاجتماعية يتبع الأسلوب التجريبي للخروج من المشكلة (محمود، 2006).

المعلم عند البرجماتية لا يُدرِّس المواد بطريقة منهجية إنما ينتقل من تجربة إلى أخرى ويشجع الطالب على حل المشكلات من خلال القيام بالتجارب وحل المشكلة بأنفسهم فهو يعلمهم كيف يتصرفوا إزاء المشكلة ولا يعطيهم المعرفة.

الطالب البرجماتي:

تسعى البرجماتية إلى تحويل الطفل إلى برجماتي صالح يحل مشكلاته بنفسه بطريقة تعاونية وأسلوب جديد كما أنها تحبب الاستطلاع لديه لأنه يحفزه على التعلم.

أما الذكاء فهو تمرين لشد انتباه الطالب مما يستدعي منه التحول إلى دراسة المعرفة المنظمة وبدرجات متفاوتة من التجريد والدقة وعمومية في مضمونها.

الطالب لا يعاقب عند البراجماتيين ولا صرامة أو شدة في المدرسة فالطالب الأخلاقي يبحث وحده عن الواجب من اجل الواجب ويعمل ويلعب معا لان في اللعب عمل وفي العمل لعب؛ إذن الطالب البرجماتي حزمة من الأنشطة المتجهة نحو الفعل وهذا النشاط هو أساس التدريس لان تعليم الطالب هو تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي والنشاطات دوما ترتبط بالتغيير عن طريق اختيار الطالب (Beineke، 1998).

نقد البرجماتية:

- الأخلاق التي يبحثها البرجماتي من منظور المنفعة ضرورة لبقاء الجنس البشري وبدونها تتحول الحياة إلى فوضى عارمة ولا أحسن توضيحا لذلك من حياة الغربي الذي سادت المصلحة حياته ونظمه فاخذ يتخبط لا يرى لحياته معنى.
- ارتباط كل شيء بالمصلحة جعل من البرجماتي وحشا ينهش في جسد الإنسان في كل مكان يبحث عن مصلحته هو فقط ولا أوضح من الحروب والاعتداءات في كل مكان من العالم بحثا عن المصالح
- المتعلم أهم محاور العملية التعليمية وكل ما يتعلق بالمنهج بداية بالمعلم وانتهاء بالمادة التعليمية عبيد هذا الفرد ويعملون تحت إمرته مما جعل الموضوع يخرج عن التنظيم المطلوب في العملية التعليمية
- الهدف من التعليم يكون صادقا متى حقق فائدة عملية وفي هذا مغالطة كبيرة فكم من أهداف فردية نفعية للشخص حطمت مجتمعا صغيرا كان أو كبيرا (فالوقي، 1997).
- لا تهتم البرجماتية لحضارة المجتمع والعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد مما يؤثر في شخصيته وتشتيت أفكاره.
- ضاعت المعارف في حياة التلميذ لان البرجماتية تركز على الجانب العملي وتهمل الجانب المعرفي مما سيؤثر بالطبع على المستوى المعرفي أو العلمي للطالب.
- ضاع دور المعلم عند البرجماتيين فلا اهتمام بإمكاناته أو إبداعاته انه مستشار الطالب فقط.
- الانحراف في السلوك مثل الإدمان على المخدرات والمسكرات وغيرها في بحث عن مهرب وضياع الدين والخلق من نتائج نظرة البرجماتي العامة لكل شيء فبات الإجرام واللهاث وراء المنفعة هو ديدن البرجماتي في كل مكان مما أتعسه وأتعس غيره من الشعوب المقهورة التي لا تملك سوى تقديم المصلحة المرادة على طبق من ضياع الهوية والشخصية وسفك الكرامة على أعتابهم (إبراهيم، 1985).

سادساً: الفلسفة الوجودية

ترجع جذور مذهب الوجودية إلى الكاتب الدانمركي كيركا جورد (Guard Circa) 1813-1855م وقد نمى آراءه وتعمق فيها الفيلسوفان الألمانيان مارتن هيدجر((martn hidjr الذي ولد عام 1889م، وكارك يسبرز(Karl Jaspers) المولود عام 1883م. أما الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر (1905 - 1980) (Jean-Paul Sartre) فهو أكبر منظر لهذه المدرسة وباحث فيها.

2

يقول ياسبرز: (يكفي للفرد أن يوجد، فبهذه الواقعة نفسها نتجاوز الموضوعية. وهذا هو مبدأ كل فلسفة للوجود) (أبو حطب، 2008).

قامت الفلسفة الوجودية لتسير في اتجاه مضاد لتلك الفلسفات التي تدعو إلى صب الناس في قوالب معينة من ناحية الاعتقاد والتفكير وأسلوب الحياة ونوع السلوك مثل الفلسفة المثالية، فهي فلسفة ضد جميع الحركات التي تفكر بشكل جماعي وتفرض منظورها على أفرادها جبرا لا اختيارا. فقد نمت الأفكار الرئيسية التي دارت حولها الفلسفة الوجودية من التأزم العميق الذي عاشه الإنسان بكل وجدانه وخاصة في أوروبا بعد الحرب العالمية الأولى في ألمانيا ثم في فرنسا التي تعد مهدها الحقيقي وذلك بعد انبعاثها الأول عندما خرجت إلى النور بعد الثورة على سلطة الكنيسة حيث تمكن المفكرون من طرح وجهات نظرهم ونشر أفكارهم دون الخوف من العقاب بالقتل أو التعذيب على يد رجال الكنيسة فقام الوجوديون يطرحون أفكارهم أيضا مستغلين هذا الخروج على السلطة الدينية وقدرتهم على الحديث عن آراءهم. رأى الوجودي انه يعيش في مكان ليس له فيه مكان ولا قيمة، حريته محجور عليها بدعوى النظرة المجتمعية للأمور فجاءت الوجودية للتأكيد على قدرة الإنسان على مقاومة العدم بل وتجاوزه (مرعي، و، الحيلة، 2004).

إذن فالوجودية هي فلسفة تتصدى لمعالجة تلك المشاكل التي أحاط المجتمع فيها الفرد، وهي مشاكل إنسانية تشمل الحياة والموت والمعانات والألم إلى جانب قضايا أخرى، رغم إن الحركات والأفكار السابقة للوجودية هي التي أفرزت هذه المشكلات بسبب نظرتها القاصرة للإنسان كما يرى الوجوديون.

أشكال الوجودية:

تقسم الوجودية إلى قسمين :

1. الوجودية المؤمنة.

2, الوجودية الملحدة.

على الرغم من اتحاد النظرة إلى الإنسان وحريته عند الوجودية إلا إننا نشاهد فروقات كبيرة بينهم فيما يخص الدين بالذات، حيث نجد إن كلاً من (كيركجارد) ومارسيل، اللذان يمثلان الوجودية المؤمنة يقولان بأن الإيمان ليس إلا حالة، من حالات الفكر بوجه عام، وهو لا ينتسب إلى العقل بأي حال من الأحوال، وإنما هو واقعة من وقائع الذات الفردية المتجسدة، ولا يمكن أن يُرَد إلى الأنا التجريبية. (ابوحتلة، 2005)

2

كما ترى الوجودية المؤمنة أن افتراض عدم وجود الله سيؤدي إلى عاقبة وخيمة ...). وكان (دوستويفسكي) قد كتب يقول (إذا لم يكن الله موجوداً، فسيصبح كل شئ مباحا. إن فلسفات الوجود المؤمنة جاءت من تأملات كيركجارد الدينية في جوهرها وكيركجارد هو هذا الفرد الذي يشعر عن طريق خطأه أنه أمام الله. وأن شعور المرء بخطئه، هو شعوره أنه أمام الله أصلاً، وأن فكرة(الوجود أمام الله) هي مقولة أساسية في نظره. إن الفرد هو الوجود، والله هو العلو (أبو حويج، 2006).

يقول (مارسيل): (إن الحياة الخاصة بالفرد هي وحدها التي تمثل المرآة التي ينعكس عليها وجود اللامتناهي. والعلاقات الشخصية وحدها التي ترشدنا إلى وجود شخص آخر له وجود يتعدى نطاق نظراتنا اليومية. إنه بالإمكان قيام الاتصال بين الأنا والأنت يمكن أن يتصاعد فيصبح تواصلاً مع الأنت المطلق الذي هو الله. والوفاء الحقيقي للغير هو الذي يصعد بنا إلى الله، لأن الله هو الأنت الذي يبادلنا الوفاء دائماً، ولا يتخلى أبداً عن الإنسان، ولا يمكن أن يغدر بنا. وما الوفاء إلا نداء إلى الله لكي يشهد على وفائنا، ولكي يكون له ضامناً وحافظاً. والوفاء يكون دائماً مطلقاً وبلا أية تحفظات أو شروط، لأن الوفاء المكبّل بالشروط والقيود ليس وفاءً، بل ارتياباً وشكاً، وبالتالي فأن هذا الوفاء المطلق، يرغمني بواسطة طبيعته نفسها على الصعود شيئاً فشيا حتى يصل إلى المطلق الإلهي. وهذه الصلة

بيني وبين الله، الذي هو أقرب من نفسي إلى نفسي، هي صلة بين شخصين، وهي بالنسبة لي مبدأ الإبداع الحقيقي، لأنني بالصلاة والدعاء أشارك في منبع وجودي، وفي الحب الذي جعلني موجوداً في اتحاد لا يبلغ مداه التعبير (السامرائي، وآخرون 2000).

بينما نجد الفلاسفة الذين يمثلون الوجودية الملحدة مثل هيدجروسارتر وكذلك (نيتشه) كانوا من أشد الفلاسفة نقداً للمسيحية ولغيرها من السلطات التي تكبل الإنسان وتخرجه من حريته وشخصيته المستقلة. فمثلا نرى (نيتشه) يهاجم الدين ببحثه في نشأة فكرة الإلوهية من الوجهة التاريخية. فيقارن بين تصور الله في مختلف الأديان، وينتهي إلى وجود اختلاف أساسي بين هذه التصورات بما يقضي عليها كلها معاً. وهو يحمل بوجه خاص على تصور الإلوهية في المسيحية واليهودية، فهذا التصور مرتبط برغبة الإنسان في معاقبة نفسه، ومرتبط بشعوره بالذنب، وهذه الرغبة والشعور هي التي تتجسم في فكرة الله ذاتها، فتصوره على نحو مضاد للإنسان تماماً، وتنسب إليه من الأوامر ما يقف في وجه الطبيعة البشرية ويعوق سيرها التلقائي. ويعيب نيتشه على الأخلاق المسيحية إنها حطمت كل فكرة عن تجاوز الإنسان لذاته، بأن وضعته في راحة داخلية، ورضى عن نفسه كلها تعد بالنسبة للعظمة الإنسانية أسوأ أنواع تنازل الإنسان عن حقوقه. إذ لا وجود للعظمة إلا في الحرية التي يبني بها الإنسان لنفسه مصيراً جديراً به. لأن الحياة هي الخير الأسمى، وكل ما يدعو إلى الزهد فيها، والقضاء عليها شر وخيم. الحياة نفسها قيمة في ذاتها وهي قادرة على أن تجعل من نفسها غرضاً وغاية (فتحي، وآخرون، 2004)

الوجوديون متمردون دوما على الأوضاع المجتمعية في جميع المجالات مثل، اللاهوت والسياسة والأخلاق والأدب، ويناضلون ضد السلطات التي يقبلها الناس وضد الشرائع التقليدية. حتى الوجوديون المؤمنون نادراً ما يكونوا معتدلين، فقد توج كيركجارد حياته بهجوم مرير على الوضع الكنسي القائم في الدنمرك. أما الوجوديون الملحدين فإنهم متمردون على كل شيء في سبيل تحقيق الحرية والمتعة للفرد بغض النظر عن رؤية المجتمع أو الدين أو السلطة، حتى لقد أطلق على هيدجر وسارتر وكامو، في بعض الأحيان أسم العدميين (أبو حويج، 2006).

الوجود والماهية

أن التمييز بين الوجود والماهية من أقدم المسائل التي درستها الفلسفة الوجودية ومعنى ذلك أن وجود الشيء تعني حادثة وجوده. فالكأس مثلا أو القلم أو الكتاب الموضوع أمام عيني موجود بوصفه احد الأشياء في هذا العالم الماثلة أمامي الآن وبوصفها واقعة ينبغي قبولها. وليس في استطاعتي أن أرغب في وجود هذه الأشياء أو في حذفها من الوجود، على الرغم من أنني أستطيع أن أغير من الشكل الذي توجد عليه. ولكن عندما نتحدث عن شكل هذه الأشياء الماثلة أمامنا بشكله الذي تظهر عليه أمامنا نكون كما يرى الوجودي بدأنا بالحديث عن ماهية الأشياء وانتقلنا من فكرة الوجود إلى الماهية. وإذا كان وجود الشيء يرتبط بواقعة أنه موجود فأن ماهيته تعتمد على واقعة (ما هو) فماهية موضوع ما تتألف من تلك السمات الأساسية التي تجعله موضوعاً معيناً، وليس موضوعاً آخر (تمام، 2000).

2

إذن الماهية هي حقيقة الكائن العامة، وخصائصه المشتركة، إنها القاسم المشترك بين أفراد هذا الكائن؛ والإنسانية هي ماهية الإنسان، بمعنى أنها صفة مشتركة بين أفراد الإنسانية. ولا يفهم من الماهية حين تطلق غير الماهية العامة أي تلك الصفات التي يكون بها الإنسان إنسانا وبدونها لا يحصل على حقيقته الإنسانية. والماهية قبل أن تتحقق في شيء مادي ليست عدما، ولكنها إمكانية قائمة تصبح حقيقة واقعة بفضل صفة الوجود. فالوجود هو الذي ينتقل بالماهية من كونها شيئا ممكنا إلى كونها شيئا واقعيا حقيقيا ملموسا ذا صفات خاصة. فإذا قلت أنا إنسان فإن أنا تعني الوجود وإنسان تعني الماهية. (الدليمي، 2008).

ماذا نعني بكلمة موجود ؟ وكيف هو الحال مع وجود الله ونحن لا نعرف ماهيته من وجهة نظر الوجودية.

معنى أن يوجد الشيء أي أنه ينبثق من العدم. فالقول بأن شيئاً ما موجود يعني أننا سوف نلتقي به مصادفة في مكان ما من العالم ولو قال أن، الغول موجود والعنقاء موجودة، فأن ذلك يعني أننا في مكان ما من العالم سوف تلتقي بالغول أو العنقاء إذا ما

بحثنا عنه بحثاً طويلا وشاقاً بقدر كاف. ، فمعنى كلمة (يوجد) تبين أن للشيء مكاناً وزماناً في العالم الفعلي... لكن وجود الله تعالى عند الوجوديين ليس احد موجودات هذا العالم وبالتالي لا يمكن الالتقاء به وبذا فالوجود محصور بالإنسان وموجودات العام من حوله فقط. (الخوالدة، 1986)

وفي المجال ذاته نرى استخدام (هيدجر) لثلاثة مصطلحات حول كلمة الوجود.
المصطلح الأول: فهو يدعوه الوجود المتعين (الوجود هنا أو هناك) وهو مصطلح يستخدم عادةً للدلالة على أنواع مختلفة من الوجود ولكن (هيدجر) يقصر استخدامه على الوجود المتمثل في حالة الإنسان، والمصطلح الثاني: مصطلحاً يقترحه (هيدجر) هو (الحضور المباشر أو الحضور في متناول اليد)، يعني أنه شيء يمكن أن يلتقي به المرء في العالم مصادفة.
المصطلح الثالث: الذي أستخدمه هيدجر هو (الوجود البشري) وهو تحديد للكينونة، ويخصص للوجود المتعين وحده ويضيف هيدجر فيقول: (أن ماهية المتعين تكمن في وجوده). أي أنه يعني ماهية الوجود المتعين لا تتألف من خصائصه بل من الطرق الممكنة لوجوده). جامل، 2000)
أما (ياسبرز) فيشير إلى استخدام ثلاث نقاط بخصوص مصطلح الوجود :

- **الوجود ليس لوناً** من الوجود بالفعل وإنما هو وجود بالقوة. بمعنى أنني ينبغي ألا أقول أنني موجود بل ممكن. فأنا لا أمتلك ذاتي الآن، وإنما أصبح ذاتي فيما بعد.
- **الوجود هو الحرية** ... لا الحرية التي تصنع نفسها ويمكن ألا تظهر، وإنما الوجود هو الحرية من حيث هي فقط هبة العلو التي تعرف واهبها. فليس هناك وجود بغير علو.
- **الوجود هو الذات الفردية** التي تظل دائماً فردية والتي لا يمكن الاستعاضة عنها أو استبدالها. (الكلزة، إبراهيم، 1990) الحرية :

تعتبر الحرية من أهم الموضوعات في الفلسفة الوجودية. والحرية عند الوجوديين تعني الوجود الإنساني نفسه. وهي ضرورة لكي يحقق الإنسان وجوده.

فنراها متمثلة عند سارتر مثلا برؤيته أن الإنسان حر، وأن له الحق، أن يكون (هوهو)وهي تأتي للإنسان من الشعور بأنه غريب عن العالم اللامعقول هذا. الذي يحس فيه بأن مظاهره وحواسه متعارضة مع رغبته الحادة المائلة إلى الإيضاح، غالبا. ومن ثم فهو

يشعر بنفسه في هذا العالم كأنه منفي. وتبرز هذه الفكرة بوضوح عند (سارتر) على لسان احد الشخصيات في إحدى رواياته حين يفكر في الانتحار في قوله: (أني لست شيئاً وليس لدي شيء. وأني غير قابل للانفصال عن العالم كالنور، إذ أي منفي مثله حين ينزلق على سطح الماء والحجر دون أن يعلق به شيء... أنني خارج الماضي، خارج نفسي إن الحرية هي المنفى، وأنني مقضيّ ذبأن أكون حراً) (الطويل، 1976).

كما يرى الوجودي بضرورة فعل الإنسان حتى يكون هناك وجود فوجود الإنسان لا يتحقق إلا بالفعل والإنسان لا يستطيع أن يفعل إلا إذا أختار. والاختيار يقتضي بدوره الحرية، فلا اختيار حيث لا حرية. ، فالموجود الحر فقط هو الذي يختار وبدون هذه الحرية ينعدم معنى الاختيار. ويرى سارتر أن الشرط الأساسي الذي لا غنى عنه لكل فعل هو حرية الموجود الفاعل، والفعل هو التعبير عن الحرية. (راجح، 1986). ويترتب على هذا استخلاص رؤية الوجودي للحرية بأنها هي الوجود فالإنسان بما هو إنسان لا طبيعة له وليست له ماهية محددة بل أن ماهيته هي الحرية نفسها.

2

الحرية والقلق:

وتكشف الحرية عن نفسها من خلال القلق، فالقلق هو وعي الإنسان لوجوده المحض الذي يخلق نفسه من حيث إنه عدم، أي إن وجود الإنسان يخلق نفسه من الحرية، فهو يهرب من القلق، وهو بهروبه هذا يحاول أن يفلت لا من حريته فحسب، أي أنه لا يتلهف فقط على بلوغ المستقبل، بل أنه يحاول أن يفلت من ماضيه أيضاً. ذلك لأن الإنسان يتمنى لو أنه في استطاعته إدراك هذا الماضي باعتباره مبدأ لحريته، في حين إن هذا الماضي قد سبق له وانتهى تماماً، وصار جامداً وغريباً عن صاحبه. غير أنه يستحيل على الإنسان الخلاص من القلق، لأن الإنسان يعتبر نفساً قلقة. ويقول سارتر (إنني أجد نفسي مضطراً في نفس الوقت الذي أريد فيه حرية الآخرين، إلى أن أريد حريتي) (إمام، 1977).

الصفات الأساسية المشتركة بين الفلسفات الوجودية:

تشترك جميع الفلسفات الوجودية في أنها تنبع من تجربة حياتية يطلق عليها اسم التجربة الوجودية التي يعلن فيها كيركجارد أن مؤلفاته كلها ليست سوى تعبير عن حياته

الخاصة. وهو يقول (أن مؤلفاتي كلها تدور حول نفسي... حول نفسي وحدها ولا شئ سواها. ويضيف قائلاً: (إن إنتاجي كله ليس سوى تربيتي لنفسي) (الطويل، 1976).

هم يجعلون من الوجود المركز الأساسي الذي تدور حوله أبحاثهم. ولأن الإنسان هو وحده الذي يحتوي على الوجود، وأنه هو عين وجوده. وإذا كان للإنسان من ماهية، فأن ماهيته هي وجوده.

2

لا يمكن إدراك الوجود إلا من حيث أنه وجود آني صائر. والوجود يمر بكينونة متواصلة، فهو لا يسكن أبداً بل إنه في صيرورة دائبة تبدع نفسها عن طريق الحرية، فهو مشروع خلّاق. إن الوجوديين يعتبرون الإنسان ذاتية محضة، وتتخذ الذاتية عند الوجوديين دلالة إبداعية، فالإنسان هو وحده الذي يخلق ذاته بمطلق حريته، لأنه لا فرق عندهم بين الإنسان وحريته.

والإنسان عند الوجوديين ليس كائناً انفرادياً، منغلقاً على نفسه كما قد يعتقد البعض، إنه شديد الصلة بالعالم وبالآخرين. وذلك من حيث إنه ماهية ناقصة في حاجة إلى الانفتاح على الغير. فالوجوديون جميعهم يفترضون قيام صلة مزدوجة بين الأنا والغير ويقولون بوجود ارتباط بين الأفراد لأن الارتباط بالآخرين هو الوعاء الذي يضم الوجود الفردي. فنجد إن هيدجر قد أسماه الوجود مع الآخرين. وياسبرز أسماه الاتصال، ومارسيل أسماه اقتحام وجود الأنت (الكلزة، إبراهيم، 1990).

وهم جميعاً من أشد أعداء المعرفة العقلانية، لأن العقل في رأيهم لا يوصل إلى معرفة حقيقية، فالمعرفة لا تأتي إلا عن طريق ممارسة الواقع أي ممارسته لتجربة القلق، فالقلق هو الموقف الذي يدرك فيه الإنسان قمة تلاشي ماهيته الإنسانية كما يدرك من خلاله مدى ضآلته وضياع موقفه في العالم. ويرى هيدجر أن الإنسان ما ألقيّ في العالم، إلا ليبدأ مسيرته نحو الموت.
مراحل الوجود:

المرحلة الجمالية:

وهذا يعني القيام بإرضاء الجوانب الحسية عند الإنسان فتكون حياة الإنسان خاضعة للّذة والشهوة والتمتع بكل ما هو حسي.

المرحلة الأخلاقية:

ويقصد به أن تكون حياة الإنسان قائمة لتحقيق الخير وقواعد الأخلاق، وأن يكون قادراً على اتخاذ القرار، بعد أن يكون قد تحرر من عبودية الجسد والمادة التي تميز الحياة في المرحلة الجمالية.

المرحلة الدينية:

وفي هذه المرحلة يقضى على اليأس والقلق الذي يكون في نفس الإنسان دائما وذلك بفضل الإيمان بالله. (إن المرحلتين الحسي والأخلاقي يقودان الإنسان المشخص إلى الحقيقة المتعالية المتسامية عن الطبيعة أي إلى الله الذي نتعلق به خلال المرحلة الدينية) الدليمي، 2008).

الوجودية في التربية:

2

تظهر الملامح التربوية الرئيسية في الفلسفة الوجودية في النقاط التالية:

- تكون الفلسفة أكثر فائدة إذا بنيت على الحقيقة» كما يقول سارتر فالمعرفة الحدسية أساس الفلسفة الكلية.
- الإنسان هو الغاية في الحياة. الحياة رحلة يبحث فيها الإنسان عن إجابة للأسئلة المحيرة كي يسعد ولا يستبد به الشك.
- التربية بكل مناهجها التعليمية وأنشطتها الفصلية يجب أن تحقق ذاتية الفرد لا أهداف المجتمع. التحرر من الأخلاق أساس السلوك البشري كله (إمام، 1977).
- تشجيع الشك في كل المسلمات، وتمجيد العقل، والترحيب بالحوار بلا حدود.
- لا تعترف الوجودية بالحق المطلق والفضائل الأخلاقية بل هي العدو اللدود للعقل وللوجود.
- تنكر الوجودية على المعلم استخدام العقاب أو التوبيخ أو الإذلال حتى لو كان الطالب مخطئاً لأن أهمية التربية ليست بحجم المادة التي يتعلمونها بل بمقدار أو بكيفية الاستفادة مما يتعلمون
- المتعلم هو محور الحركة التعليمية وجميع الخبرات التثقيفية.

- المدرسة في رأي الفلاسفة الوجوديين مسئولة عن فتح المجال أمام التلاميذ للبحث والتدقيق في أي مجال يرغبونه»
- لقد أجادت الوجودية استخدام الفن والأدب، بما في ذلك المسرح في نشر فلسفتها
- الجانب العملي المستمد من الواقع المادي هو الطريق المؤدي إلى صياغة الشخصية الإنسانية المؤمنة بذاتها، المستقلة عن غيرها.
- تهاجم الوجودية التعليم المهني والتخصصي إذا كان يقيد مستقبل الإنسان لأنه يقلل فرص الاختيار للعمل وهذا يخدم المجتمع لا الفرد.
- الهدف التربوي في نظر الوجوديين هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الإنسان ويعانيها (فتحي، وآخرون، 2004).
- المنهج الدراسي هو الطريق لتحقيق الهدف في نظر الوجودية وهو يعالج مشكلات مهمة عند الوجودي مثل العزلة والمعرفة والقيم ومن الموضوعات التي يحتويها المنهج الدراسي المواد التي ترتبط بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة والاختيار ففي طريق هذه المواد يستطيع الطالب أن يعرف العالم الخارجي لكي يحقق ذاته.
- يجب أن تكون طريقة التدريس هي طريقة الحوار بحيث يحقق الطالب ذاته فعن طريق الحوار يستثير المعلم التلاميذ ويدفعهم إلى البحث ومراجعة المعارف السابقة والمفاهيم الشائعة لكي يجد الطالب نفسه أمام المواقف.
- وظيفة المعلم هي إثارة مشاعر الطالب وميوله لتحقيق ذاته والمعلم بفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يؤكد حماسه لدى الطلبة تجاه المثل العليا لهذه الفلسفة. (Van Gleve، 1966).

الوجودية والقيم:

القيم التربوية: الأحكام العقلية الوجدانية التي ترشد إليها الفلسفات التربوية الوضعية أو التصور الإسلامي، وتشير إلى ما يؤمن به مجموعة من الناس، ويتفقون على أهميتها، ويعتبرونها ضوابط لأفعالهم، ويتخذون منها معياراً يرجعون إليه في الحكم على سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين.

نظرة الوجودية إلى القيم :

تعد القيم الوجودية غير مطلقة، وغير محددة بمعايير خارجية، وهي نسبية حسب ظروف كل إنسان وتتحدد بالاختيار الحر للفرد، فهي مسألة شخصية في حين أن ما لا يتم اختياره منها بحرية يكون عديم الفائدة. وتتضمن القيم الوجودية قانوناً واحداً هو: اختر نفسك بنفسك، بمعنى انه على الإنسان عدم الامتثال للقيم الاجتماعية لمجرد الامتثال أو التبعية مع الرفض التام لأية قيم أخلاقية مفروضة على الإنسان من الخارج، ولكنه مطالب بتطوير مفاهيمه الأخلاقية والقيمية بنفسه، وترى الوجودية أن الإنسان يتعرف على قيمه عن طريق ممارسته لحريته، فالحرية أساس القيم، لذا فان الفرد هو المسئول عن أفعاله وتصرفاته مسؤولية كاملة يختار ما يريد من تصرفات. وتقوم الأخلاق الوجودية على أساس الحرية الشخصية للفرد، ومعنى هذا أن المرء إذا أراد أن يكون حراً فما عليه إلا أن يسعى جاهداً في سبيل الانتقال من مملكة الطبيعة إلى مملكة الأخلاق، وبهذا فإن الإنسان سيلتزم بما هو مهم وله معنا لديه. ويقاس الخير والشر بمدى سلوك الفرد وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية، ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها، فبقدر ما ينجح في اجتياز المواقف وبقدر ما يحقق ذاته يكون خيرا أما إن عجز عن اجتياز الموقف الذي يوضع فيه ولا يحقق ذاته يكون شريرا بمعنى بقدر ما يكون كما ينبغي الابتعاد عن إذلال الطفل وتعريضه للسخرية حتى لا يسلب منه احترامه لذاته (عميرة، 1987).

2

نقد الوجودية :

- تقوية الروح الفردية، التي تبتعد عن المجتمع ومشاكله الراهن.
- استحالة تحقيق أي إنتاج ذي طابع اجتماعي عام.
- اكتفاء الوجودية بتصوير مظاهر الحياة الحقيرة: من جبن وفسق وضعف وميوعة، ونسيانها مظاهر الحياة الآملة القوية التي تؤمن بمستقبل عظيم.
- الوجودية لا تؤمن بالتعاون الاجتماعي.
- الوجوديون متشائمون دائما لا ينظرون بتفاؤل لشيء على الإطلاق.
- تنكر الوجودية لفكرة الله، وتنكرها للقيم الإلهية، وخلوها من مواقف جدية إنسانية

في الحياة. الوجودية أداة للتفسخ الاجتماعي لأنها تحول دون أن يصدر أي من الناس حكماً على تصرفات الآخرين، بحيث يكون كل فرد عالماً قائماً بذاته في مجتمع يحتاج إلى التعاون الجماعي. - جعلت من الإنسان والفرد قيمة عالية في ممارسته للحرية ولكن لم تحفظه من نتائجها المريعة لغياب حقيقة حفظ المجتمع أخلاقيا فانهارت مؤسسة الزواج وسادت منظومة التعايش بين الأزواج دون وجود عقد شرع، ونتجت اسر خارج الزواج فضاعت الحقوق والأنساب

- انتشار ممارسات لا أخلاقية لا شرعية في العلاقات الجنسية فلم تعد هناك ضوابط تحكم هذه العلاقات إلى درجة تقبل وإقرار العلاقات المثلية وتصبح مشاهدات غير مستنكرة أو مستهجنة حتى في الأماكن العامة.
- غياب لكل معايير العلاقات الاجتماعية وبقاء الروابط بين الأفراد تحكمها الأمزجة والهوى دون نظام أو معيار يحكم وينظم العلاقات (الأسرية الآباء والأبناء، والأرحام علاقات الجيران، أو حتى علاقات الأصدقاء) كلها مسخرة لما تحققه للفرد من منفعة.
- الحرية الشخصية للفرد ليس لها من معايير تستطيع الحكم عليها من خلاله ومحاسبته عليها (نشوان، 1992).

سابعاً: الفلسفة الوضعية

الفلسفة الوضعية من الفلسفات الوليدة أوهي من بنات الفلسفات الأخرى كما هو الحال في الكثير من الفلسفات السابقة ولكن بشكل آخر، واسم آخر، ولون ورواد أخر.

وتعني مجموعة الأفكار الفلسفية التي اتفق على وضعها مجموعة من العلماء ولن أقول الفلاسفة لان مهمة الفيلسوف من وجهة نظرهم هي تحليل ما يقول العلماء. فنرى (كار ناب) مثلا وهو من زعماء الوضعية وروادها يقول: عملنا هو التحليل المنطقي لا الفلسفة وربما أمكننا أن نطلق عليهم اسم فلاسفة التحليل ضمن جماعة نمساوية كانت تسمى جماعة فينا وتقوم على ربط اللغة بالتجربة ذلك لان اللغة عنوان الفكر ومرآة العقل ورفض الميتافيزيقا التي لا يمكنها تقديم الخبرة التجريبية التي تمكننا من إثبات صحتها أو عدمه إن الفلسفة الوضعية تعمل على تحليل السبب وربط السبب بالمسبب في التجارب

المجراة علميا والهدف من هذا كله الفلسفة هو التركيز والتدريب للوصول إلى فهم أفضل من مقصد العلماء وتوضيح هذه المقاصد عبر الحقائق الراجحة وبيانها (سعادة، 1990).

جماعة فينا هذه تشبه إلى حد بعيد تلك الجماعة الأمريكية التي تجمعت وأخرجت للعالم الفلسفة البرجماتية ولكن الفارق أن الأولى تفرقت في العالم بعد الحرب العالمية الثانية والأخرى تطورت إلى أكثر من اجتماع في ناد للميتافيزيقا وعند أصدقائنا هنا كان الاجتماع علمي بحت ضم في بدايته عالم الرياضيات (هانز هان) والفيزيائي (فيليب فرانك) وغيرهم في سبيل مناقشة فلسفة العلم الذي يبين أهمية التفكير العلمي للرياضيات والمنطق والفيزياء وغيرها من العلوم إلا إن البداية الحقيقية لهذه الفلسفة كانت في عام 1922 عندما دعت جماعة فينا رودولف كار ناب وكان موريس شبلك أستاذ الفيزياء والذي كان شديد الولع بالمشكلات الفلسفية احد أقطاب جماعة فينا فاخذ الراية من كار ناب وأصبح زعيم المناقشات وقائد الحوارات الوضعية (إبراهيم، 2007).

2

وظيفة الفلسفة من وجهة النظر الوضعية التحليلية:

يقول كارناب في دفاعه عن وجهة نظر الوضعيين لقد أسيء فهم أفكار دائرة فينا أحياناً فظن بأنها تنادي بإنكار واقعية العالم الطبيعي. لكننا لا ننكر هذه الواقعية حقاً. إننا نرفض القول بحقيقة هذا العالم الطبيعي، إلا إننا لا نرفضها باعتبارها كاذبة، بل باعتبارها إنها لا تحمل معنى، والنظرية المثالية المضادة لهذه النظرية موضوع للرفض نفسه. فنحن إذن لا نؤكد ولا ننكر هذه النظريات إننا نرفض السؤال الذي لا يقدم إجابة (أبو ريان، 1991).

لم تخفي جماعة فينا منذ البداية رفضهم للفلسفة القائمة على الميتافيزيقا بل لقد كان من أهدافهم تخليص الفلسفة من الميتافيزيقا والقضايا الفارغة على حد تعبيرهم وتكوين قاعدة علمية لجميع العلوم لذا بدأت تستخدم طريقة التحليل المنطقي للغة لا ننسى في هذا المجال أن من رواد هذه الفلسفة فيلسوف لغوي كبير هو (فيتشجنتاين) وكان يرى الفلسفة مجرد جهد سلبي المراد منه الكشف عن المتناقضات ويرى أن المعنى الذي تحمله الكلمات لا يكشف إلا من خلال الأشياء التي تطبق عليها الكلمة.

أما كارناب فيوضح لنا الرؤية الحقيقية للوضعية المنطقية للفلسفة وارتباطها باللغة التي يتم من خلالها عرض الفلسفة وتقديمها فيقول: إنه لابد لنا من أن نقيم تفرقة حاسمة بين وظيفتين مختلفتين من وظائف اللغة. فأن اللغة قد تعني شيئاً، أو قد تعبر عن بعض العواطف والرغبات، والفلسفة الكلاسيكية قد دأبت على الخلط بين هاتين الوظيفتين، وقد ترتب عليه أن أصبحت ألفاظ الفلاسفة معبرة عن مجرد عواطف غير دالة على معان. ولكن الفلاسفة الميتافيزيقيين قد ظلوا يتوهمون إن عباراتهم تمثل قضايا منطقية تقبل البرهنة، في حين إنها مجرد تعبيرات عاطفية تكشف عن انفعالات ومشاعر دفينة، ولا تنطوي على نظريات، كما إنها لا تشتمل على قضايا علمية، ولكنها مع ذلك تعبر عن شيء ما، وما هذا الشيء الذي تعبر عنه سوى الشعور بالحياة. فالميتافيزيقا أقرب ما تكون إلى الشعر، والأساطير (الحريري، 2002)

2

في هذا تلخيص لوظيفة الفلسفة ألا وهي العمل على ربط اللغة بالتجربة ربطا علميا لما تحمله التجربة من قدرة على البرهان مما يتطلب أسلوب التحليل المنطقي.

وتلخيصا لكل هذا مهمة الفلسفة هي أن تحليل أقوال العلماء والارتفاع عن التفكير التأملي الذي ينتهي بالفيلسوف إلى أقوال غير قادرة على إثبات نفسها تجريبيا.

ويبرز في الأفق هنا مصطلحا جديدا هو التثبت وهذا الأخير يمثل الميزان أو المعيار الذي يقيس المعاني الموجودة في العبارات ويحدد مدى الشوائب المحمول في داخل العبارة مما يتركها دون معنى.

إذن للفلسفة وظيفة تحليلية نقدية والوظيفة الأخرى هي تخليص العقل البشري من أوهام الميتافيزيقا واستخدام اللغة المنطقية التي تعطي معنى لكل كلام وحديث في كل العلوم

نظرة الوضعية المنطقية إلى القيم:

درست الوضعية الأخلاق بنفس المعيار الذي نظرت به لكل شيء في الكون نظرة المحلل المجرب الذي لا يرضى بديلا عن الإثبات فأصبحت الأخلاق علما قائما بذاته مثل علوم الطبيعة الأخرى مع فارق أن العلوم تجرب على طاولة المعمل والأخلاق تجرب عن طريق الملاحظة العلمية كظاهرة اجتماعية كما صنفتها الوضعية والأخلاق ليست فطرية في

الإنسان تظهر هكذا في زحمة الأفكار الاجتماعية داخل عقل وقلب الإنسان إنما هي نتيجة حياة الفرد مع المجتمع وقطفه لثمار هذه الحياة بأخلاق متنوعة مختلفة الاتجاهات حسب مبادئ سلطة المجتمع التي تجبر الإنسان على الالتزام بسلوك أخلاقي مما يؤكد نسبية الأخلاق رغم أن هذا لا يعني على الإطلاق انحطاط الأخلاق أو إمكانية زوالها (عبده، 1999)

للوضعيين أمثال كار ناب رؤية خاصة في هذا المجال فهو يؤكد أن الأخلاق ليس لها معنى نظريا إنما هي انفعالات تزخر بالعواطف لذا هي مرفوضة تماما كيف لا وهي خارج حدود التجربة

كما ميزت الوضعية بين نوعين من القيم: الأولى قيم انفعالية لا تخضع للتجربة أو المنطق والثانية معرفية وتربط بين الفرد والمجتمع وحتى نتوصل إلى القيم المطلوبة فلا مجال لنا من الهروب إليها عن طريق تحويل القيم الانفعالية إلى معرفية ولكن الوضعيين على الرغم من ذلك لم يتركونا هكذا في مهب الريح بل اقترحت نظرية أخلاقية تقوم على أساس من علم النفس وعلم الاجتماع القائمين على أساس واقعي حسي وليس خيالي بينت في هذه النظرية أهمية الدافع الإنساني في توجيه سلوك الأفراد وسلوك الجماعة ولكن ما السبيل إلى التحلي بهذه الأخلاق وإتباع طرقها وخلق الفرد صاحب المبادئ والقيم ؟إنها بلا شك الجماعة صاحبة العصا السحرية في توجيه سلوكيات الأفراد وتوجهاتهم بعيدا عن الفردية والأنانية (مرسي، 1982).

2

الوضعية والتربية

يرى الوضعيون أن التربية علم تجريبي لا يقوم بقبول ممارسة أو نظرية تربوية دون تجربة وبرهان بل ولقد أضاف شيلك أن التربية عملية تعديل بدافع الفرد وخلق الإنسان الخير من الإنسان الشرير.

التربية هي عملية إكساب الفرد دوافع جديدة تعمل على تنمية القيم المعرفية من خلال تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية وإلى تحقيق سعادة الفرد في ظل المجتمعات.

أما أهداف التربية فهي مستوحاة من المبادئ الوضعية العامة بشكل عام فالتربية تهدف إلى برمجة بعض المواد الدراسية على شكل التعليم الآلي ونعني بالتعليم الآلي يكون

بتحويل طبيعة الغرفة الصفية إلى ما يشبه المختبر وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية في هذا الإطار من طرق تدريس والمادة والامتحانات في نطاق التحليل والتجريب وهو بهذا يتضمن بدوره بمجموعة من الأهداف لإكساب الفرد دوافع جديدة بهدف الوصول إلى النمو العقلي والاجتماعي ونظرت إليه على أنه نوع من التعليم الذاتي.

المواد التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي، ذلك لأننا قادرون على التثبت منها ومن إكساب الفرد دوافع جديدة تتحقق عن طريق الخبرة المستمرة للفرد

2

تحقيق السعادة للأفراد من خلال ربطه بمجتمعه واتصاله بخبراته وأخلاقه.

دوافع الفرد هي محور السلوك ويتعدل الدافع بتغيير السلوك وكأنها أحجية ولكنها أحجية وضعية تبين للمهتمين بهذا الجانب أن الفرد يتصرف بدافع ميوله وليس حسب أوامر وإجراءات تعسفية. (مدكور، 1997).

المعلم الوضعي:

يجب أن ندرك في هذا المجال أن عمل المعلم عند الوضعيين ينحصر في إثارة دوافع الطلاب وإشباع هذه الدوافع وبالتالي لابد من تقديم المعلومات بأسلوب علمي منطقي وهذا يتطلب منه الأفكار المرتبة، المنظمة، الواضحة بعيدا عن الغموض واللا معقول كما لا بد له من تقديمها بشكل موضوعي دون انحياز وان كانت على هذا المستوى من الموضوعية والذاتية فلا بد لها إذن من أن تكون قابلة للقياس والفحص وتتوخى عدم إعطاء أحكام دون توفير معلومات كافية. (أبو ريان، 1991).

نرى في نظرة الوضعية للجانب الإنساني عند المعلم شيئا من الجدة في الطرح فالمعلم يخلق الحب ويوزعه على الطلاب يعرض لمشكلاتهم ويناقشهم فيها وفي هذا كما ترى الوضعية المنطقية دافع للطالب كي يستمر في دوامه ومواظبته في المادة لا لشيء سوى حصوله على رضا المعلم الإنسان. والتقويم الذي يدفع الطالب للعمل يكون بالطبع في هذه الحالة عن طريق اختبارات يقوم بها بين الحين والآخر فان كان الحال كذلك فهل طريقته في التدريس تتوافق مع عمله أم كل في واد.

صفات الطالب الوضعي

كما ذكرنا سابقا فان الطالب الوضعي هو مجموعة من الدوافع التي تمثل محور سلوك الفرد والاطلاع على هذه الدوافع دون شك يسهل عمل المدرسة ويسهل لها طريق التنفيذ لمبادئها وأهدافها.

ومن وجهة نظر الوضعية يمكن تحويل الطالب الشرير إلى طالب (خَيِّر) وذلك من خلال التعامل مع الدوافع وذلك بتعديلها دون إجبار أو إصرار أو تعسف كما لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار الخبرة الحسية عند الطالب والتي تمثل إشارة المرور الخضراء لدوافع جديدة مرنة قابلة للتغيير والتطوير تختلف بالطبع من فرد لآخر حسب تربيته وخبرته ولكنها في كل تمثل رؤى جديدة لدوافع جديدة.

نقد الوضعية المنطقية:

2

- اكبر نقد يوجه للوضعية هو الهروب من الدين إلى العلم والتجربة والحس وكل ما خرج عن ذلك وهم وأساطير وفي هذا مغالطة واضحة فلولا الدين لفسدت الشعوب والمجتمعات.
- إنكار وجود معرفة لدى الأفراد إنما هي تدرج من العلوم الطبيعية فالعلوم الاجتماعية إلى أن يصل إلى العلوم الوضعية.
- عدم الإيمان بالغيب أو ما وراء الطبيعة لما في ذلك من تناقض مع البرهان الحسي والتجربة التي تقوم عليها هذه الفلسفة.
- التركيز على اللغة وفي هذا تشدد واضح لا داعي له.
- الطالب لا يمثل فقط دوافع انه يمثل أشياء كثيرة لم تعترف بها الوضعية فألغت الروح والجمال والتأمل وغيرها مما لا يمكن قياسه بأدواتهم
- لا يمكن تحويل العلوم جميعا إلى التعليم الآلي فليست الغرفة الصفية مختبرا تجرى فيه التجارب أنها بيت يعيش فيه الطالب فترة طويلة ولا يمكن لأحد أن يترك بيته كاملا ويبقى في المطبخ طوال الوقت.

- الأخلاق لا تخضع دوما للتجربة، في كثير من الأوقات الأخلاق حاجة لبقاء المجتمع ولكن الوضعية أبت إلا أن تخضع الأخلاق أيضا لميزان التجربة والدوافع والإثبات (الآلوسي، 1990).

ثامناً: الفلسفة الإسلامية

2

لم يكن الإسلام يوما فلسفة في مهب الريح كغيره لا لأننا من أتباع هذا الدين العظيم ولكن لان الفلسفات السالفة الذكر جميعا نتاج هذا العقل البشري القاصر الذي ينظر لكل ما حوله بعينيه هو، ليرى ما حوله أننا نرى الأشياء من وجهة نظرنا فقط.

ولكن الإسلام فوق هذا وأعلى واجل لأنه اختيار الله لعبد الله عن طريق وحي الله وعلى لسان رسول الله فلا ضعف ولا إغفال ولا سهو ولا هوى أو ميل نحو هذه الفكرة أو غيرها.

ولان هذا الإنسان العظيم الذي كرمه الله بدينه القويم يسعى بأمر الله للإيمان من خلال إمعان النظر والفكر في كل ما حوله ليكون إيمانه عن قناعة واقتناع لا بتقليد أعمى أو أتباع قمنا نبحث عن الحقيقة حول الكون والإنسان والحياة والموت متسلحين بهذا الإيمان الثابت. نظرنا في آراء أرسطو لا ننكر، لم تمنعنا عظمة ديننا وتفوقه من البحث في كتب الأخر نثبت رأينا ونبحث فيما لا يخرج عن دائرة قدراتنا على الفهم والاستيعاب.

بداية وقبل حديثي عن الفلسفة الإسلامية يجب أن أسجل أننا لم نشاهد فلسفة مسيحية أو يهودية منبثقة من الدين المسيحي أو اليهودي لماذا ؟ بل لقد كانت الفلسفات ردة فعل قوية على الدين ولم تكن الفلسفة الإسلامية كذلك ثم لم نرى الفلسفة عند العرب قبل الإسلام وهذه نقطة هامة أيضا رغم اتصالهم بالحضارة الرومانية واليونانية أو حتى الفرعونية أو الأشورية إن بعدت حضارة مصر عنهم فلماذا لم يبحث العرب الجاهليون في الكون والإنسان والظواهر الطبيعية وغير الطبيعية ؟ وحتى عندما بعث محمد عليه السلام لماذا لم يبحث العرب فيما يتحدث عنه ولدهم الم تكن لهم عقول؟ أم كانت لديهم عقول ولكن لم تكن هداية كما قال عمر رضي الله عنه.

النقطة الثانية: لماذا لم يبحث في العصر الذهبي للإسلام في شيء من هذا لماذا لم يسأل رسول الله عن الكون وما وراء الطبيعة ورأيه في الإنسان والموت والحياة هل لان الإسلام أجاب عن كل شيء دون سؤاله عن شيء أم لأنه ملء القلب والعقل فالطريق واضح في الدنيا والطريق منير للآخرة.

وتأتي سنوات عجاف على العربي المسلم نفقد الكثير، رسولا يذهب للقاء ربه، وصحابي على موعد وإياه في الفردوس هناك، وتابعي بالركب لاحق. وتبدأ قوافل غريبة تدخل بلاد العرب تحمل وجوها غريبة والسنة عجيبة ورؤى وقلوبا ونيات مريبة فيقف العالم المسلم يدافع عن دينه ومبادئ دينه بسلاحه ولم يرى ضيرا في البحث في كتب غيره من جميع الملل والمذاهب ليعرف كيف يرد الأذى عن دينه وفكره كيف لا وقد قال عليه السلام: « أنت على ثغرة من ثغر الإسلام فلا يؤتين من قبلك». ومن هذا المتخاذل الذي يرضى أن يؤتى دينه من قبله. (عبده، 1999). (المعايطة، 2007).

2

ماهية الفلسفة الإسلامية وأشهر روادها:

تعرف الفلسفة الإسلامية بأنها جميع الأعمال والتصورات الفلسفية التي تمت وبحثت في إطار الثقافة العربية الإسلامية والحضارة الإسلامية تحت ظل الإمبراطورية الإسلامية من دون أي ضرورة لأن يكون مرتبطا بحقائق دينية أو نصوص شرعية إسلامية. إذاً نحن نبحث في فلسفة كغيرها من الفلسفات ولا نبحث دينا عظيما نؤمن به دينا سماويا نزل من الله لاصلاح الفرد والمجتمع به نعلو وبتركه نضيع.

كانت بداية ظهور الفلسفة الإسلامية الحقيقية في القرن التاسع الهجري أو قبل هذا بقليل عندما قام علماء الكلام بالدفاع عن الإسلام من خلال الاستناد إلى نصوص القران والسنة المشرفة ثم تطور الأمر بظهور المشاءين الذين نظروا في فلسفة أفلاطون وأرسطو وغيرهم وبما لايخالف روح الإسلام وربما تبنوا أفكارا من هذه الفلسفات والبسوها رداء عربيا إسلاميا ليضفوا عليها شرعية تجعل المسلم يقبلها أو على الأقل ينظر فيها كفكرة جديدة موافقة لدينه ولكن بطرح جديد. ثم تحول الأمر لأخطر من ذلك على يدي ابن رشد هناك في أندلسنا المفقود الذي تمسك بالفكر الحر وطيران عصفور الأفكار في السماء الحرة بتحكيم العقل على أساس ثابت من التجربة والقدرة على البرهان.

ابرز رواد فلسفة الإسلام هو الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد ولا ننسى الغزالي وإخوان الصفا وعلماء الكلام وغيرهم كثير من الغرب المسلم إلى الشرق المسلم في بغداد وقاهرة المعز هناك في تونس ووصولا إلى قرطبة واشبيلية وبقية المدن الأندلسية العظيمة والتي لعبت دورا مهما في هذا العلم الإسلامي الجديد علم الحكمة.

الفارابي:

الفارابي هذا العالم المسلم التركي الأصل من ناحية أبيه الفارسي من جهة أمه الذي مر على تاريخنا بعد زيارة هامة للكندي الذي حاول دراسة القران باستخدام المنهج المنطقي والرازي الرافض لفكر أرسطو الرافض أيضا لإقحام الدين في المسائل العقلية، والذي يلقب بالمعلم الثاني بعد المعلم الأول أرسطو الذي تأثر به ونقل عنه

حاول الفارابي التوفيق بين إسلامه وبين الفلسفة اليونانية التي تأثر بها وتبناها فيقسم أحيانا الموجودات إلى قسمين: ممكن الوجود وواجب الوجود. وذلك في سبيل إثبات وجود الله فواجب الوجود عنده هو الموجود الذي وجوده من ذاته أي الله، فإذا فُرض عدم وجوده لكان ذلك مُحالاً. أما ممكن الوجود فهو الذي وجوده من غيره، فإذا فُرض عدم وجوده لما كان ذلك محالاً. و يرى أن الطريقة الوحيدة للوصول إلى الحقيقة هي عبر الفلسفة. (دي بور، 1938).

من هذه النقطة بالذات بدا الفارابي بالعمل كيف نفهم الإنسان البسيط في أسواق بغداد فائدة الفلسفة ودورها في تنظيم حياته وكان يرى أن الفلسفة هي طريق السعادة والجمال وأداتها العقل الذي يعلمها الصواب من الخطأ بل وكان يرى أن الفيلسوف هو حاكم المجتمع المثالي وانظر هنا تأثره بآراء أفلاطون السابقة الذكر ذلك لان الفيلسوف هو القادر على الحكم بقانون العقل والمنطق ثم تبسيط هذه القوانين ليفهمها الإنسان البسيط ومن هنا رأى الفارابي أن الرسول الكريم هو فيلسوف الإسلام الذي حكم المجتمع المثالي فيما سبق وهذا الفيلسوف يحمل صفات فريدة مثل تفرغ القلب من الدنيا وما فيها وسلامة المزاج والقيام بالمفروض عليه من عبادات والالتزام بالصدق والأمانة وغيرها من الصفات العربية الإسلامية الأصيلة (مدكور، 1947).

نظرة الفارابي إلى الإنسان

لم يخرج الفارابي في نظرته إلى الإنسان على انه نفس وجسد ولكن بثوب يوناني ارتداه متأثرا بما جاء به المعلم الأول فتبنى الفارابي تقسيم أرسطو للنفس فيقول بأنها قوى تتغير بتغير مراحل نمو الإنسان فهي بداية قوة غاذية أي القوة التي يتغذى بها الإنسان ثم تظهر القوة الحاسة وتخص بالحواس وقدراتها المختلفة ويتطور الأمر إلى قوة متخيلة وهي الذاكرة حيث يتخيل العقل الأشياء في غيابها وتبدأ هذه القوى بمراحل أخرى في مراحل نمو متطورة مثل النطق فتظهر لدينا القوة الناطقة فيميز الإنسان فيها الأشياء العقلية ويعرف بها عمل الإرادة الجميل من القبيح ويتمكن من العلوم وغيرها كالصناعات مثلا وباختصار قوة يعقل بها الإنسان المعقولات وأخيرا القوة النزوعية وهي المسئولة عن الإرادة فنحب بها ونكره وننظر ونعمل ونصادق ونعادي وهي فوق القوى السابقة جميعا. كما ويفرق الفارابي بين نوعين من القوى تسيطر على الإنسان قوة بهيمية وأخرى ناطقة البهيمية تحقق الرغبات الشهوانية والناطقة تحقق الأمور المحمودة عند الإنسان (دي بور، 1938).

2

نظرة الفارابي إلى المعرفة

في كتابه الحروف تحدث الفارابي مطولا عن كيفية تكوين المعرفة ابتداء من الحس وانتهاء بنشوء العلوم والنظريات وتلخيصا للموضوع فان الفارابي يقسم المعرفة إلى معرفة حسية وترتبط بالحواس الخمس وحواس باطنة هي حس مشترك ومتخيل ووهم وذاكرة.

يرى الفارابي أن المعرفة ملكة إنسانية يتمكن بها من تمييز المجردات والتعرف إلى المعنى الكلي للأشياء مثل الله الروح الرياضيات وله كما يرى الفارابي ثلاث أقسام هي: العقل الهيولاني أو العقل بالقوة أو المنفعل.

النوع الثاني من المعرفة هو المعرفة العقلية وفيها يرتب صديقنا العقل إلى عدة مراتب مثل العقل المنفعل يكون العقل هنا فارغًا من المعلومات، ولكن له الاستعداد على تقبل المعلومات كلها كعقل الطفل والعقل بالقوة والعقل الفعال بعد أن يتقبل العقل المنفعل صور الأشياء يكتسب العقل بالقوة ما لم يكن فيه من قبل فيصبح عقلاً بالفعل بعد أن كان بالقوة، وهكذا يستمر في العمل من القوة إلى الفعل على الدوام. والخروج من القوة إلى

الفعل أو المعرفة المكتسبة يستفيد ها العقل بالفعل من العقل الفعال الذي يسميه الفارابي الروح الأمين وروح القدس والعقل المستفاد فهو العقل، وقد صار بالفعل وأصبح يعلم المعقولات كلها دون مادتها بل بصورها المجردة التي اكتسبها الإنسان الذي استكمل عقله المنفعل بالمعقولات كلها وصار عقلاً بالفعل ومعقولاً بالفعل، وهو أرقى من العقل المنفعل وأكثر كمالاً منه وأكثر ابتعادًا عن المادة وأقرب إلى العقل الفعال الذي يشع عليه المعرفة إشعاعًا، وهذا هو ما يسميه الفارابي المعرفة الإشرافية حيث تتنزل الحقائق على العقل ويفيض منه اشراقات تعطى للشخص الذي يتحرر من قيود العالم المادي ويرتفع إلى مرتبة الكائنات السماوية والله عند الفارابي هو الذي يوحي لهذا العقل المستفاد بواسطة العقل الفعال وبالتالي يصبح الإنسان هذا فيلسوفا. (لحلاوي، 1982).

نظرة الفارابي للمجتمع

يجب علينا إلا ننسى في هذا المجال أن الفارابي كان يعيش ضمن مجتمع متفرق نوعا ما أيام الدولة الحمدانية وكان يطمح من خلال فلسفته جمع أشتات هذه الدولة ولذا نراه يمثل المجتمع من خلال قسمين ناقص أو كامل مثالي كما يراه وأفلاطون انه مجتمع المدينة الفاضلة خير المدن على الأرض. أما المجتمع الناقص فهو المدينة الجاهلة التي يطلب أهلها السعادة عن طريق الغضب والشهوة أو المدينة الفاسقة التي يتصرف أهلها عكس المبادئ الصحيحة التي عرفوها على حقيقتها والمدينة المبدلة ويبدل أصحابها سلوكهم الفاضل بآخر على النقيض أما المدينة الضالة فأصحابها أعاذنا الله يعتقدون في الله والعقل اعتقادات فاسدة ويستعمل رئيس هذه المدينة سياسة الخداع والتصوير الخاطئ لله والعقل والمجتمع في هذه المدن لا يوفر السعادة للفرد أو الكمال المنشود مثل القرية أو المنزل أما المجتمع الكامل فهو الذي يضمن الكمال للفرد وكذلك الخير والسعادة وتكون في المجتمعات الكبرى وكأني أراه يقصد العلم والمجتمع الأوسط أي دولة أو مجموعة دول وفي مجتمعات صغرى في الغالب هي المدينة كالمدينة الفاضلة التي حلم بها وجعلنا نحلم بها معه وقد تصورها مرتبة إلى تقاسيم وطبقات يحكمها فيلسوف فاهم حاكم عالم يليه طبقة أولى تنفذ أوامره ثم ثانية وثالثة ورابعة حتى نصل إلى عباد يطيعون الله ما أمرهم ويطيعون بقية الطبقات وهذه هي وظيفتهم وللمدينة شرائع وقوانين مما يحفظ هيبتها وكمالها ولأهلها كذا الأمر صفات

مميزة مثل معرفة الله وصفاته ومعرفة الأفلاك والعقول ومعرفة الأجسام الطبيعية والأجرام السماوية بمعنى آخر معرفة الموجودات كلها (الآلوسي، 1990).

نظرة الفارابي إلى الأخلاق والقيم

الأخلاق والقيم إحدى ابرز سمات الشخصية الإسلامية وما ملكنا زمام الدنيا إلا بالتزامنا الشديد بها وكان رأي المعلم الثاني كذلك حتى انه قسم الأخلاق والفضائل إلى أربعة أقسام هي:

- **الفضائل النظرية** ونحصل عليها بدراسة العلوم لأنه طريق التأمل والتعلم والتعليم
- **الفضائل الفكرية** وبها نسعى إلى تحقيق العمل النافع الجميل بعد صياغة الفضيلة النظرية للقانون الأخلاقي.
- **الفضائل الخلقية** وتسعى لعمل الخير وتكون على صلة كبيرة بفضيلة فكرية سابقة لها وبذا تصبح الفضائل الأخلاقية قوية وعظيمة الشأن بقدر ما تكون الفضيلة الفكرية عند الأفراد قوية كاملة وفي هذا طلب الكمال الإنساني الذي لا يتحقق إلا في شخصية الحاكم، حاكم المدينة الفاضلة طيبة الذكر.
- **الفضائل العلمية** وتسعى إلى تحقيق الفضيلة الخلقية عن طريق الفعل الظاهر من أصحابها الحرفيون وأصحاب الصنائع. (المعايطة، 2007).

نهاية القصة لايملك الفرد جمع هذه الفضائل إلا عن طريقين ليس لهما ثالث:

1. **الأول:** التعليم وبها يملك الفرد الفضائل النظرية.
2. **الثاني:** هو التأدب وذلك لتكوين الفضائل الخلقية والصناعات العلمية.

الفارابي والتربية:

التربية عند الفارابي هي مقترنة إلى حد بعيد بخلق الشخصية المثالية التي رسم خطوطها أفلاطون ولونها للأمة الإسلامية الفارابي فكانت لوحة جميلة.

بداية اختط الفارابي التربية سبيلا لخلق هذه الشخصية الحاكمة القدوة والتي تتصف بأنها تامة الأعضاء وفي هذا تركيز على التربية البدنية الم يقل السابقون وأولهم أفلاطون العقل السليم في الجسم السليم؟ ولكن الفارابي لا ينقل دون إضافة ولا يحمل فكرا دون

2

إبداء رأي لذا يعطى رأيه حتى في مأكل هذه الشخصية ومشربه ثم ينتقل لتربية العقل وذلك بتنمية التدريب العقلي من خلال الحفظ وتنمية الملكة اللسانية اللغوية لكي يملك لسانا قويما يعبر به بلغة سليمة صحيحة.

أكد الفارابي على ضرورة امتلاك حب العلم عند هذه الشخصية المثال فيقبل تعبه وآلامه متحملا لمسؤولية نشر العلم. (الآلوسي، 1990).

ثم ينتقل الفارابي إلى تربية الجانب الأخلاقي عند شخصية حاكم المدينة الفاضلة فيحمله الصدق والكرامة والنفس صاحبة الهمة العالية عادلا زاهدا شجاعا جسورا صفاتا عليه الالتزام بها وجعلها جزءا من شخصيته وهنا رأى الفارابي صعوبة المهمة التربوية في صناعة هذه الشخصية فاقترح ضرورة التنبه إلى التربية العقلية فطالب أن يكون الشخص المثال حكيما، عاما بالشرائع والسنن، له جودة في الاستنباط والقياس على ما جاء به السلف، له القدرة على الحدس واستنباط ما من شانه تكوين تشريعات جديدة لإحداث لم تكن معروفة فيما سبق عهده، مرشدا لجماهير المدينة الفاضلة ورجل حرب مما يتطلب جسد قوي وعقل عسكري.

لو أمعنا النظر لرأينا العديد من أشكال التربية التي يطالب بها الفارابي فمن تربية بدنية إلى أخرى اجتماعية دينية إلى تربية عقلية والنتاج هو حاكم المدينة الفاضلة. (فرحان، 1983).

ابن سينا:

ابن سينا هذا البخاري الذي ملء الدنيا علما وكلاما في حياته وبعد وفاته.

تخرج من بيت علم وأدب وكان هو ذاته فيما بعد موسوعة تمشي على الأرض ولا ننكر تأثره بمن سبقه من العلماء والفلاسفة الأوائل من أمثال الفارابي والكندي بل وتعدى حدود فكره عالمنا الأرضي فضائيا هناك إلى اليونان فملء ابن سينا فكره من أراء علماء اليونان من أمثال أرسطو وأفلاطون. (المعايطة، 2007).

نظرة ابن سينا إلى الإنسان:

نظرة ابن سينا للإنسان انه روح وجسد، الجسد نعرفه أما الروح فهي الخفاء ذاته تتحرك ولكن ضمن الجسم البشري وهنا يظهر علم النفس الفلسفي عند ابن سينا وفيها أن

النفس حادثة مع حدوث الجسد وهي على اتفاق تام معه في النوع والمعنى والنفس صورة الجسد إلا أنها صورة لا تظهر على الجسد إلا عند حدوث الاستعداد لها والجسد لا يوجد النفس بل الله موجدها وهي مبدأ الأفعال والحركات التي تتوزع بين كونها نباتية أو حيوانية أو إنسانية. (ناصر، 2007).

أما النباتية فهي قوة يتولد بها الكائن الحي وينمو ويتغذى وفي هذه القوة يشترك الحيوان والنبات والإنسان.

القوة الحيوانية فهي قوة الإرادة وهي موجودة في الإنسان والحيوان وتقسم إلى قوة محركة وقوة مدركة والأولى منهما تقسم إلى قوة باعثة وأخرى فاعلة والباعثة هي النزوعية عند الفارابي وفيها القوة الشوقية والغضبية أما الفاعلة فهي التي تجذب الأوتار العصبية وترخيها.

القوة المدركة تقسم إلى قوتين ما يدرك إدراكا خارجيا بالحواس الخمس وإدراكا داخليا عن طريق إدراك الصور المحسوسة أو معاني المحسوسات.

النفس الإنسانية، هي النفس الناطقة وتشمل على قوتين القوة العاملة والقوة العالمة والقوة في هاتين القوتين هي العقل ولكن عقل نظري وعقل عملي أما العقل العملي مبدأ سياسة البدن أو مبدأ الأخلاق والعقل النظري يتطلع نحو المبادئ العالية. والإنسان عند ابن سينا مولود على الفطرة ليس شريرا أو خيرا بطبعه وإنما يستمد شره أو خيره من المجتمع والبيئة المحيطة كما هو رأي الطبيعيين ويمكن لهذه البيئة الاجتماعية تغيير أخلاقه أو عاداته بوسائلها الخاصة براهين وجود النفس: هي البرهان الطبيعي والبرهان النفسي والبرهان الاستمراري وبرهان الإنسان المعلق في الهواء.

البرهان الطبيعي: وهو دليل استفادة ابن سينا من فلسفتي أفلاطون وأرسطو، مؤداه أن أفعال الكائن الحي من تَغَذٍّ ونمو وتوليد وإحساس وحركة بالإرادة، لا يمكن أن تصدر عن الجسم وحده، ومن ثم لابد من التسليم بأنها تصدر عن مبدأ آخر في ذاتها غير الجسم وهو النفس.

البرهان النفسي: النفس المدركة عند الإنسان تختلف عن الكائنات غير المدركة، فأفعال الإنسان، كالنطق وتصور المعاني الكلية العقلية المجردة ومعرفة المجهول من المعلوم، كل هذه ليست أفعالاً للجسم فلابد أنها أفعال النفس.

البرهان الاستمراري: الجسم يخضع للتغيّر والتبدُّل، لكن جوهر النفس يظل هو هو، ونستطيع أن نعرف ذلك من الذكريات المترابطة، فإذا تأمل الإنسان نفسه وجد أنه خلال عشرين سنة ظل هو هو، وإن تبدل جسمه وطرأ عليه كثير من التغير والتبدل، فالذات مستمرة الوجود.

2

برهان الإنسان المعلق في الهواء: فحوى هذا الدليل أن الإنسان، وإن كان طائرًا أو معلقًا في الهواء، يستطيع أن يغفل عن أعضاء بدنه، لكنه لا يستطيع أن يغفل عن نفسه وشعوره بأنانيته وهذا برهان على وجود النفس، والنفس تفنى ويبقى العقل خالدا لا يموت. (مدكور، 1947)

ابن سينا والمعرفة:

المعرفة عند ابن سينا لها علاقة بالعقل الفعال دون وسائط تذكر والتي اسماها الفارابي الروح الأمين سابقا.

ويرى أننا قادرون على اكتساب المعارف عن طريق النفس ذلك بان المعرفة لا تكون بالإحساس فقط بل عن طريق إدراك المعنى بتجرد من الصورة ولكن عن طريق العقل ولكن العقل بحاجة للجسم لان الروح التي تصلها المعقولات من العقل جوهر روحاني وليست آلة جسمانية هذا وقد حدد ابن سينا مراحل لتكوين المعرفة النظرية أولها العقل أو القوة النظرية وفي هذه الحالة لا يوجد بداخل العقل معلومات ولكنه مستعد لتقبلها وهو ما أطلق عليه اسم العقل الهيولاني وهذا العقل يميز الإنسان عن غيره وبه يقدر الطفل على القيام بالقراءة والكتابة قبل أن يتعلمهما.

الثاني هو عقل الملكة حيث يتكون العقل وينمو ويتمكن الطفل من التمييز ويصدق أن الكل اكبر من الجزء مثلا أي يبدأ التصديق بما هو معقول.

العقل بالفعل وينتقل العقل هنا من مرحلة تخزين المعلومات إلى حصول المعرفة بالفعل عن طريق العقل وكأني به يتحدث عن إدراك الصورة المجردة دون محسوس.

العقل المستفاد حيث تكون المعلومات حاضرة في العقل وهي موجودة على الدوام في العقل يستحضرها متى شاء ذلك. (نحلاوي، 1982).

ابن سينا والأخلاق:

الخُلق عند ابن سينا هو ملكة تسال فيها النفس حيث تصدر أفعالا هكذا دون استئذان فهو يقوم بتقديم السلوك القويم لا لأنه خُلقا فاضلا فحسب بل لأنه تعّوّد عليه وقد ميز الشيخ الرئيس بين نوعين من الأخلاق أخلاق فاضلة وأخرى رذيلة الرذيلة لا شان لنا بها مثل الحسد والحقد والكذب وغيرها مما يجب الابتعاد عنه أما الفاضلة فهي لباس القدوة التي ستجذب الأفراد في المجتمع لتقليدها وذلك لأنها تحمل قيما نبيلة نتمنى جميعا أن نكون من أصحابها مثل العفة والقناعة والسخاء والشجاعة، الصبر والحلم، الحكمة، القدرة على كتمان الصدر الفطنة والصدق والتواضع ولا ضير من الحياء والهمة العالية والرحمة والصدق.

2

التربية في عقل ابن سينا:

ركز ابن سينا على هذا الجانب في فلسفته من خلال عرضها في كثير من كتبه حيث اهتم بالطفل منذ ولادته حتى زواجه وأحاط بشخصيته من كل الجوانب العقلية والجسدية والانفعالية ويجب إلا ننكر تأثر نظرة ابن سينا التربوية بالتعاليم الإسلامية المستقاة من القران الكريم والسنة المشرفة واهتمامه بالمجتمع ومشكلاته ورغبته في تغيير هذا المجتمع إلى الأفضل من خلال هذه التربية ويمكن استعراض أفكاره حول هذا الموضوع من خلال ما يلي:

1. تربية النفس ويتعرف من خلالها الفرد على نفسه وبالتالي يتمكن من تربيتها وربما كان اهتمامه بهذا المجال بسبب امتهانه للطب حرفة منذ صغره
2. تقديم الخبرة للطالب بحيث يستخدمها في معرفة نفسه والتي يحملها له الصديق الخبير الذي يمثل دور المرآة في عكس الخير والشر في نفس الفرد.
3. التربية عند الطفل تبدأ حسب رأي ابن سينا مع سنوات عمره الأولى وذلك بعد فطامه من الرضاعة إلى أن يتعلم مهنة من المهن ثم بعد التربية يظهر التعليم.

4. الطالب عند ابن سينا صاحب خلق حسن وله ميول تختلف عن ميول غيره من الطلاب لذا فان ابن سينا يراعي الفروق الفردية ويطالب المعلم الانتباه إليها فالسهل عند طالب صعب عند غيره.
5. الاهتمام بالمعلم المصلح الذي يملك العديم من الصفات الواجبة كالعقل والدين صحب الخبرة الوقور كما يؤكد على ضرورة الالتزام بالنظافة والمروءة وحسن الحديث وأدب المجالسة ويكون له القدرة على تحليل الفساد وبيان عناصره فيبتعد عنها في نفسه ويبعد عنها الآخرين وذلك في سبيل إصلاح المجتمع.
6. استخدام التعزيز مع النفس أو العقاب إذا أحسنت عززها وان أساءت عاقبها وعنفها وكذا يمكن للمعلم
7. استخدام العقاب المعنوي مع الطالب من اجل تعديل سلوكه، وليس لكراهية، أو بغض في نفسه؛ لهذا الطالب وتتفاوت من الإعراض أي التجاهل إلى (الايحاش) ثم الترهيب ومن ثم التوبيخ للحد من التصرفات السيئة.
8. طريقة التدريس الصائبة عند ابن سينا تكون عن طريق المجموعات المتشابهة وتعتمد على التلقين والمحادثة والحفظ دون إغفال الفهم.
9. اهتم ابن سينا بالتعليم المهني وإعداد الطالب لصناعة يتقنها حسب ما يناسب ميوله ومعرفة طبيعته ومستوى ذكاءه ويجب أن تخدم المناهج المدرسية المتمثلة بالمحتوى هذه الميول فمن يرغب في تعلم الكتابة واختيارها مهنة له يدرس منهاجا فيه ما يؤهله لهذه المهنة بالذات وحسن ممارستها بعد ذلك
10. أما المواد الدراسية التي يمكن الاستعانة بها لتعليم الصبيان فهي القران والعقائد والشعر وخاصة ما فيه مدح للخلق والأدب وبر الوالدين ومكارم الأخلاق.

الصورة الخلقية الجميلة هي ما يجب على المعلم أو المربي إظهارها للطالب ويبتعد به عن الخلق السيىء من خلال الترغيب. (ناصر، 2007).

أبو حامد الغزالي:

حجة الإسلام المدافع عنه شيخ المربين، صفات تطلق على الغزالي هذا الإمام الذي انتهى به مطافه في ساحات العلم إلى الالتحاق بأحد الطرق الصوفية متبرئا من كل شيء في

الدنيا وعلى صدره كتاب صحيح البخاري. هذا الطوسي الذي أكرمه الله بالإسلام فكان رائدا علما من أعلام هذه الأمة.

نظرة الغزالي إلى الإنسان:

شخصية الفرد عند الغزالي هي نبت يظهر للبيئة والثقافة التي يتفاعل معها في مجتمعه فشخصيته مكتسبة لتفاعله مع مجتمعه وهو يملك الحرية والإرادة ولكن بشكل متوسط بين الإجبار والاختيار.

والإنسان عند الغزالي عديد الوجوه فهو مادة وروح عقل وإرادة ووجدان وفي كتابه العظيم إحياء علوم الدين يوضح لقارئه طبيعة الإنسان بأنها قلب خفاق له شكل هندسي إلى الجانب الأيسر من الصدر وفيه تسكن حقيقة الإنسان وروح مسكنها هناك في تجويف القلب كجسد لطيف لا يؤذي، ولا يتعب القلب، ونفس عظيمة تحوي الغضب، والشهوة، وأخرى تمثل حقيقة الإنسان، وما أكثر ساكني هذا القلب المسكين؛ فهي تسكن القلب أيضا، وعقل للحقيقة مفتاح وبه نعلم حقائق الأمور أو المدرك للعلوم بمعنى انه القلب نفسه وكم للقلب من وظائف عند الإمام الغزالي انه الإرادة التي تجلب الشهوة وتدفع الغضب وهو صاحب القدرة التي تعطي الأعضاء القوة وهو كذلك الحواس المتمثلة بالقوة على إدراك الأشياء سواء كانت ظاهرة كالحواس الخمس أو باطنه مثل التخيل والحس المشترك والتخيل والتفكير والحفظ والتذكر (عبد الدايم، 1973).

2

يرى الغزالي أن للإنسان أربع أصول ربانية وهي قوة حاكمة تضبط السلوكيات جميعا ومنها العفة والزهد والورع وغيرها من الصفات المحمودة وشيطانية وهي اسم على مسمى فهي القوة التي تحمل المكر والخداع ثم السبعية وتؤدي إلى النذالة والفجور والظلم وتقع تحت مسمى كلب الغضب وأخرى بهيمية ويسميها خنزير الشهوة وتمثل سلوك الخبث والوقاحة وغيرها من السلوكيات القذرة وكل هذا يسكن القلب وما أجمل تعبير الإمام في هذا المقام حيث يقول :»أهاب الإنسان كلب وخنزير وشيطان وحكيم (ناصر، 2007) وبالطبع فإننا جميعا نعاني في سبيل مجاهدة قوى الشر في قلوبنا فمنا من يغلبه هواه ويسيطر عليه ومنا من يحمل سيفه محاربا عن نفسه ضد نفسه وهو في مرتبة عالية ورتبة الأنبياء ولا يصلها إلا من غلب هواه وسيطر على شرور نفسه.

المعرفة عند الغزالي:

كانت بداية عمل الغزالي في الفلسفة عندما حاول إثبات وجود الله الذي دفعه إلى القراءة المتعمقة في فلسفة اليونان وآراء الفارابي وابن سينا وغيرهم ممن يملكون مدارس فكرية فلسفية في الشرق والغرب واثبت أن وجود الله فكرة غير قابلة للقياس والملاحظة بالحواس ووصل به الأمر أن بدا يشك في كل شيء فقرر ترك التدريس والبحث بعد كل هذا الجهد والتوجه إلى التصوف عله يصل إلى اليقين بوجود الله في حياته بدل الانتظار للوصول إليه بعد الموت وبهذا اقر الغزالي أن التفكير المنطقي والبحث في وجود الله لا يلتقيان لان وجود الله فوق التفكير المنطقي. (شفريف، 1962)

المعرفة تعرف طريقها للإنسان كما يرى الغزالي عن طريق الحس فالخيال والوهم وتكتمل دورتها إلى العقل بمعنى أن المعرفة تبدأ بالصورة المحسوسة وتنتهي بفكرة عقلية مجردة وفي هذا المجال يهتم أبو حامد الغزالي بالحواس لأنها من وسائل الوصول إلى المعارف بل هي مفاتيح المعرفة ولن المعرفة المباشرة التي نتوصل لها عن طريق الحدس هي المعرفة الحقيقية وهي معرفة الله التي لا تحتاج إلى الحواس لإدراكها وفي هذا اتفاق مع الفارابي وابن سينا يرى الغزالي أن العقل غريزة قابلة ومستعدة لقبول العلم وهو أي العقل على أشكال عدة فمنه العقل العملي والنظري ويكون في مجال العلوم النظرية ويستخدم فيها الحس والوهم والمتخيلة ذلك لان الحس تابع للعقل يمده بالمعلومات المصورة في جميع المجالات ولكن ذلك لا يحدث بصورة مباشرة بل تتدخل المتخيلة لاستقبال المعلومات من الحواس ثم تنقية الصور إلى أقصى مدى وتحليل الصور إلى ماهية وصورة ووصف وإعداد قوائم موجودات ثم تقديمها للعقل فتصبح في داخله مفهوم أو تصور والآن يبدأ عمل الفكر الذي يفكك المفاهيم ثم يجمع الشتات بتركيبها إلى بعضها البعض بنسب معينة وفصل المفاهيم عن بعض الصفات التي لا تناسبه وإضافة ما يناسبه منها فتصبح في هذه الحالة حقائق وأحكام والبصيرة وتكون في البحث عن الله ونور الإيمان الذي يحصل برجوع العقل إلى أحكام وأنوار العلوم الشرعية التي مصدرها القران والذي يعتبر نور الشمس للعين وهي معرفة أتم من العقل وأعلى مرتبة منه.

بعد رحلته هذه من إيمان إلى شك ثم تصوف وعودة من جديد بني الغزالي جسرا يعلق عليه آراءه في طبيعة المعرفة فقسم العقل إلى قسمين مطبوع ومسموع فأما المطبوع فهو الأحكام الأولى للعقل وهي أساس العلم والمعرفة مثل أن الشيء اكبر من الجزء هو حكم لا شك فيه ثم تأتي المرحلة الثانية بالعقل المسموع المعتمد على الحس والتجربة ليثبت صحتها من عدمه. (الغزالي، 1933).

نظرة الغزالي إلى الأخلاق:

من اللافت للنظر عند الفيلسوف المسلم رغبته بإيجاد فردا لا يخطا أبدا كالملائكة على الرغم من أن الله تعالى لم يرد لنا هذا فلو أننا لا نخطأ لخلق آخرين يخطئون ويستغفرون أما أبو حامد الغزالي فيرغب بفرد قدوة كالأنبياء صاحب سلوك حسن ليس بظالم، يغلفه إيمان بالواجب. من هذا المنطلق اتفق أبو حامد مع السلوكيين بتحويل الصفة إلى فعل يمكن ملاحظته وقياسه وهذه الصفات هي ما يوافق الأغراض والغرض هو المصلحة أو ما يخالف المصلحة وأخيرا ما لا يؤثر في المصلحة ولا يعود على الفرد بأي نفع يرى الغزالي أن العقل الموافق للمصلحة حسن والمخالف لها سيء أما النوع الثالث الذي لا يأتي بفائدة فهو عبث خالص.

2

فمن أين لنا بهذه الأخلاق التي تصنع الفرد القدوة هذا ؟

يرى أبو حامد أنها تأتي من العادات والتربية والتأديبات الشرعية التي رسخت في نفوس الناس ونظمت حياة البشر مع بعضهم البعض فتعرض هذه الفضائل على العقل فيرتبها من خلال ربطها بالمصالح أو الأغراض.

ولا ينسى دور الفقه في ضبط أمور البشر وتنظيم حياتهم وفوق كل هذه الأخلاقيات على الفرد القوة الالتزام بما يسمى الفضائل وهي شكل من أشكال القيم الأخلاقية ولكنه في مرحلة متقدمة لان من يحمل هذه الفضائل يجب أن يتوفر فيه شرطا هاما هو التخلي عن الرذائل والمعايب وما يعتبر نقائص في النفس.

الآن على صاحب هذه الفضائل (القدوة) التدرب على هذه الفضائل وممارستها حتى يصل إلى الذروة في الفضيلة التي يحملها ومن أشكال هذه الفضائل التوبة والصبر ثم الشكر والإخلاص والصدق والمحاسبة والمراقبة للنفس (المعايطة، 2007).

الغزالي والتربية :

كان الإمام الغزالي من أكثر الفلاسفة اهتماما بالتربية لأنه الوسيلة التي تصل بالإنسان لأعلى مراتب الكمال وتحقيق السعادة له وفيها تهذيب للنفس من الأخلاق المذمومة وإرشادهم للأخلاق المحمودة وللغزالي العديد من الكتابات بهذا الشأن مثل كتاب إحياء علوم الدين ورسالة أيها الولد وكتاب الاقتصاد في الاعتقاد وكتاب ميزان العمل (مذكور، 1947).

2

أهداف التربية عند الغزالي :

كما سبق وذكرت فان التربية عند الغزالي تهدف للتقريب من الله وتنمية الشخصية الإنسانية للمسلم الذي يعيش في إطار مجتمعي له قيم وأخلاق ومثل وأخيرا تهدف التربية إلى إصلاح الإنسان في دنياه آخرته.

هذه أهداف التربية فمن هو الطالب الذي سيحقق هذه الأهداف.

الطالب عند الغزالي:

يرى الغزالي أن الطالب يجب أن يتعلم العلوم ككل متكامل فيه العلوم الدينية كما فيه ما ينفع دنياه من علوم أيضا حتى ينتفع بهذه العلوم في دينه ودنياه فلا يضيع احدهما في سبيل الآخر ين وحدها فإنه كما يرى ضرورة التدرج في التعليم وذلك عن طريق تقسيمها إلى عدة أقسام هي: تعلم القران أولا فالسنة المشرفة ولا بد من دراسة الفروع ومنها الفقه على أي مذهب شرط عدم النظر في خلافات العلماء وأخيرا دراسة الأصول مثل القراءات والتفسير واللغة والنحو الفقه.

بالطبع لا يمكن لكل إنسان إدراك العلم جميعا فالحل هو متابعة الخطة الغزالية الآتية في تحصيل العلوم:

- دراسة اللغة وما فيها من كلام العرب وغريب القران والحديث ثم القيام بدراسة التفسير وخاصة تفسير النيسابوري، فدراسة الحديث بالاعتماد على البخاري ومسلم ثم الفقه بدراسة مختصر المزني وعلم الكلام مهم لحماية المتعلم لمعتقداته ودراسة الخلافيات مع الحذر الشديد منها.

- كان أبو حامد يرى أن تحصيل العلوم يجب أن يجلب منفعة للإنسان في دينه ودنياه وتنفعه في حياته الاجتماعية وتحقيق الاستمتاع بهذا العلم.
- على المتعلم أن يكون قدوة في نفسه، إنها كلمة هو قائلها (أبو حامد) وفي هذا المجال أراد من الطالب الالتزام بعدد من الصفات التي تجعل منه قدوة: أولا الفضيلة بان يحمل المتعلم الأخلاق الحسنة ويبتعد عن المذمومة لتطهر نفسه.
- أن يكون زاهدا، وارى هنا أفكار المعتزلة الذين انتمى الغزالي إليهم في خاتمة أبحاثه في الحقيقة.
- التواضع بتسليم المعلم زمام الأمور في كل تفاصيل حياته لأنه وعاء العلم الذي سينهل منه.
- الابتعاد عن المجادلة بالابتعاد عن الخوض في أمور تحير الأذهان وتشغلها.
- الإلمام بعلوم العصر في جميع مجالاتها.
- الإلمام بفنون العلم حسب أهميته وبترتيب يبدأ بالأهم دوما.
- أن يكون للمتعلم منهاجا في التعلم وهو كما ذكر سابقا عن ضرورة الإلمام بفنون العلم جميعا المحمودة منها طبعا والتزام الترتيب حسب الضرورة والأهمية. (الغزالي، 1933).
- ولا بد من التنويه إلى أن على المتعلم عند الغزالي أن يطلب العلم لذاته لما فيه من متعة يشعر بها

المعلم عند الغزالي:

المعلم عند الغزالي هو الشفوق الذي يحمل من صفات الأب أكثر مما يحمل الأب نفسه وهو النصوح المرشد للطالب والمعلم عند أبو حامد يعمل لله فلا يطلب أجرا على عمله أو شكر.

المعلم وظيفته تنبع من أسلوبه في توجيه الطالب وتهذيبه وقدرته على تعليم الطالب تقدير جميع العلوم على اختلافها حتى وان لم يكن متخصصا بها.

على المعلم أن ينظر بعين فاحصة للمتعلم فيحدد الفروق الفردية لديه ويعرف قدراته وطاقاته العقلية.

وأخيرا على المعلم إقناع الطالب بالعلوم التي يدرسها من خلال عمله هو بالعلم الذي يحمله فكما أن الطالب قوة فالمعلم قدوة أيضا. (الغزالي، 1933).

طريقة التدريس:

جاء المعلم وجلس الطالب للتعلم واحضر المنهج الذي سيدرسه فما هي طريقة التدريس عند الغزالي ؟

تحدث الغزالي عن عدد من أساليب التدريس هي:

- أسلوب الأبوة الحانية أو الشفقة والعطف وهي طريقة مرجحة عنده.
- أسلوب الإثارة وتنفع كثيرا في تعليم الصغار من خلال التعزيز وإشباع رغبته باللعب.
- أسلوب التفريد لوجود اختلافات وفروقا فردية بين المتعلمين.
- أسلوب التدرج والتوجيه وذلك بمراعاة المرحلة العمرية للطالب وقدراته وحاجاته.
- أسلوب القدوة وصحبة المعلم وذلك لتحسين السلوك برسم المعلم نفسه قدوة ليقوم الطالب بتقليده وتغيير سلوكه ليصل إلى هذا المعلم القدوة.
- أسلوب اللعب وله عدة وظائف هي: ترويض جسم الطفل وتنمية عضلاته، ويدخل السرور على نفسه ويريح من تعب الدروس.
- يؤكد الغزالي على ضرورة عدم استخدام العقاب البدني والنفسي مع الطلاب.
- إبعاد الأطفال عن قرينه السيئ والابتعاد قدر الإمكان عن التدليل.

المدارس الفلسفية:

طافت الفلسفات بأشكالها ووجوهها المختلفة شرقا وغربا تحكي لغربي مجنون مما حوله من أحداث وتغيرات ولعربي مفتون بالغرب وأفكاره تقنع هذا وتجادل ذاك حتى وصل الأمر الينا في هذا العصر ولكي نكمل ما بدأنا سنقوم ببيان أهم المدارس التي تبنت هذه الفلسفات في الغرب وخاصة في أمريكا الحلم كما يرغب البعض بتسميتها.

أهم المدارس التي تبنت الفلسفات التربوية هي: المدرسة التقدمية وتقوم على تطبيق البرجماتية فلسفة وديانة ومذهب فلسفة أنا ومن بعدي الطوفان ولقد تحدثنا مطولا عن هذه

الفلسفة وبقي أن نقول أن أهم روادها في هذه المدرسة هو ديوي صاحب كتاب مدارس الغد وتايلر وجون تشايلد وغيرهم هذا وقد ارتبطت التقدمية في أمريكا بالأزمة الاقتصادية ولعبت دورا في المطالبة بالتغيير الاجتماعي قامت المدرسة التقدمية على أسس معينة في المجال التربوي منها أن الطفل جهاز حي وينبغي وضع حياة الطفل في الاعتبار من حيث اهتماماته ومراحل نموه المختلفة

ترى التقدمية أن الإنسان يملك إرادة تجعله يختار طريقه ويستخدم عقله ليبرر أعماله أما أهم مبادئ التقدمية فهي:

- حرية النمو طبيعيا
- الهوى والميل هو الدافع للعمل
- المدرس يعمل موجها فقط
- الاهتمام بكل ما يؤثر في نمو الطفل
- البحث في احتياجات الطفل من خلال التعاون بين البيت والمدرسة (المعايطة، 2007).

2

المدرسة التجديدية:

بعد الحرب العالمية الثانية ظهرت على الساحة مدرسة أخرى بمسمى جديد هو المدرسة التجديدية والتي ارتبطت بجماعة أطلقت على نفسها اسم مفكرو الحدود ويصفها البعض بأنها وريث المدرسة التقدمية وكانت تهتم بمستقبل المدنية وأهداف ثقافتها وكيفية تحقيق هذه الأهداف وتربط بين الغاية والوسيلة لخلق أداة فاعلة لمواجهة سرعة التغير والتوتر الثقافي في العالم.

أما الهدف الرئيس للتربية في هذه المدرسة فهو تجديد المجتمع لمواجهة الأزمة الثقافية في هذا العصر تؤكد هذه المدرسة على النظام الاجتماعي وأهمية المدارس وترفض حرية الفرد مقابل المجتمع.

أهم مبادئ المدرسة التجديدية هي تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الاجتماعي:

- قيام المعلمين في تنفيذ برنامج التربية دون تأخير
- يجب أن يكون النظام الاجتماعي ديمقراطيا أصيلا

- إقناع الطالب عن طريق المعلم بصحة وجهة النظر التجديدية
- إعادة صياغة وسائل وأهداف التربية وفقا لنتائج العلوم السلوكية
- يجب أن تصل المدرسة والتربية والطفل إلى أقصى مدى ممكن عن طريق القوى الثقافية والاجتماعية. (يفوت، 1989).

المدرسة التواترية:

نشأت هذه المدرسة كردة فعل على المدرسة التقدمية وتستند إلى الفلسفة الواقعية التقليدية في رسم طريقها وتعتقد أن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير أما ابرز روادها فهم هتشنز ومور تيمر ادلر.

أهم مبادئ التواترية هي:

- طبيعة التربية ثابتة كالطبيعة البشرية.
- العقل هو صفة الإنسان المميزة والتي يجب تنميتها والاهتمام بها.
- التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة.
- يجب على الطفل تعلم بعض الموضوعات الرئيسة التي تمكنهم من معرفة الصفات الدائمة للعالم.
- الكتب العظمى هي أفضل المراجع لدراسة الصفات الدائمة (الآلوسي، 1990).

المدرسة الجوهرية:

ليس للجوهرية مرجع واضح من الفلسفات بل تتلاءم مع العديد منها ومن أشهر روادها وليم باجلي ومايكل دميا شفيتش وهيرمان هورن.

تقوم هذه المدرسة على ضرورة معرفة الطالب بعض الجوهريات وتنادي مثل المدرسة التواترية بإعادة وضع المواد الدراسية في قلب العملية التعليمية وإعادة مكانة المعلم أما أهم مبادئها فهي :

- ضرورة المثابرة والعمل الشاق للوصول إلى التعلم.
- المعلم صاحب المبادأة وليس الطالب.

- هضم المواد الدراسية المقررة هو لب التربية في هذه المدرسة.
- على المدرسة المحافظة على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي(فرحان، 1989).

ثانياً: الأساس الاجتماعي

تقديم

يبحث الأساس الاجتماعي في تراث المجتمع، ثقافتة وقيمة ومبادئة وعاداتة وتقاليدة ومشكلاتة والتي تشكل ما يسمى بالنظام الاجتماعي للمجتمع وعلى أساسه تتحدد فلسفة التربية التي تبنى على أهداف مشتقة من خلال هذا الأساس ويوضع المحتوى وتقترح طرق التدريس والأنشطة المتعلقة بالمحتوى ودور المنهج في هذه الحالة هو عكس ثقافة المجتمع وفكره وقيمه وعاداته وتقاليده والعمل على اكتساب الطلبة لها بما يتوافق وحياتهم في هذه المجتمعات.

2

مفهوم الأساس الاجتماعي

ويقصد بالأساس الاجتماعي هو القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمباديء التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها.

ويمكن تعريفه بأنه :مجموعة المقومات والركائز المتعلقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة والتي يجب أخذها بالاعتبار عند تخطيط المنهج ويعتبر هذا الأساس من أكثر الأسس تأثيراً على مخططي المنهج وذلك نظراً لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليده (مرعي، 2000).

وبما أن التربية أهم ادوات المجتمع في بناء شخصية الفرد السليمة والمنتمية لهذا المجتمع فان من واجبها الرئيسي تمثيل المجتمعات التي تخدمها من خلال استخدام المنهج في تحقيق أهدافها وعكس المقومات الاجتماعية للنظام الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع وتحويلة إلى سلوكات يمارسها الطلبة في حياتهم بما يتفق مع المجتمع الذي ينتمون عن طريق المدرسة التي تعمل على ترجمة اهداف المنهج، والذي يتمثل دورها في:

- في تحقيق الأهداف المنشودة.
- تمثيل البيئة المحيطة بالطالب.
- تمثيل اتجاهات المجتمع الثقافية والفكرية والعلمية والتجارية.
- تمثيل طريق المجتمع في إعداد الأفراد لحياتهم القادمة بآمالها وطموحاتها.
- التعبير عن قيم المجتمع وآماله وطموحاته وتراثه بشكل عام(شاهين، 2007).

2 المنهج والمؤسسات الاجتماعية

تتمثل مهمة التربية في نقل الثقافة إلى ابنائها من جيل إلى جيل من حلال المنهج، ولا يتم ذلك بمعزل عن بقية موسسات المجتمع الاخرى والتي تلعب دورا مهما في تسهيل مهمة المدرسة في القيام بالدور المناط بها في تحقيق الاهداف لدى الطلبة. فان طبيعة الحياة وزيادة المعارف والتضخم الكبير في العلوم بشكل عام جعل من الصعب القيام بهذه المهمة دون غض الطرف عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى

المؤسسات الاجتماعية:

الأسرة:

وهي المؤسسة الأهم والأكبر في حياة الطالب ونجاحة في عملية التعليم في المدارس يتوقف في كثير من الأحيان على التعرف إلى هذه الأسرة ودراسة البيئة المحيطة بها. ويتم ذلك من خلال التفاعل ما بين الاسرة والمدرسة من خلال مجالس الاباء والامهات ونقل الاسرة حاجات وميول وقدرات ورغبات ابنائها اضافة إلى نقل المدرسة الصورة الحقيقية عن تقدم الابناء وتحصيلهم وتفاعلهم في العملية التعليمية التعليمية. والتفاعل مع المؤسسة الأسرية وتبادل المعلومات حول الطالب يشكل عملية متكاملة ما بين الأسرة والمدرسة في خدمة المنهج.

المسجد:

يكمن دور المسجد في التربية الأخلاقية والدينية للطالب ويلعب المسجد دورا هاما في حياة الطالب في عملية التربية والتعليم للأبناء وان كان دور التعليم قد انتقل إلى المدارس

بإشكالها الحالية فان التربية بقيت مهمة رسمية للمسجد وعلى هذا يجب على المدرسة تعزيز دور المسجد من خلال التركيز على التربية الأخلاقية والدينية والتعاون مع المسجد والتنسيق مع المهتمين بعملية تربية الطلبة في داخله حول القضايا التي نرغب في التركيز عليها وحلها بشكل مشترك.

وسائل الإعلام:

تعتبر المؤسسة الإعلامية مؤسسة اجتماعية هامة وضعها المجتمع لخدمة أهدافه وعلى هذا لا بد للمدرسة من التعاون والتنسيق معها لخدمة المجتمع وأعداد أفراده وتشكيل شخصياتهم كما يرغب له المجتمع ويرضيه.

المكتبات والمعارض والمتاحف:

وهي تمثل دورا في التربية والتثقيف والترويح وبنسب متفاوتة ويمكن للمدرسة التعاون مع المكتبات والمعارض والمتاحف ودور السينما والمسرح ومقاهي الانترنت في كثير من الأحيان للاستفادة من خدماتها في تحقيق أهداف معينة قد يصعب على المدرسة تحقيقها.

الثقافة والمجتمع

تلعب المدرسة والمؤسسات الاجتماعية دوراً كبيراً في نقل الثقافة والمحافظة عليها فان لكل مجتمع من المجتمعات فلسفته الخاصة به، وثقافتة وعقائده المميزة، وتقاليده لذلك نجد اختلاف الأنظمة واختلاف الاتجاهات نحو طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وطبيعة المعرفة والفلسفة التي يتبناها المجتمع.

مع وجود عناصر مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد والمجتمعات الإنسانية فهناك عناصر مشترك في الثقافة تتمثل في الاختراعات والمكتشفات الحديثة والتقنيات بكل أشكالها فإنها ملك البشرية، والمعرفة أيضاً بغض النظر عن طبيعتها وهويتها فهي مُلك للناس جميعاً.

وحتى نوضح الأساس الاجتماعي لا بد من تعريف المقصود بالمجتمع والثقافة من جانب والعلاقة بينهما من جانب آخر.

فالثقافة هي: جميع أساليب ومظاهر الحياة الاجتماعية السائدة في المجتمع سواء في المجال الفكري أو في المجال المادي. وتعرف الثقافة أيضا بأنها: طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وهي تشمل مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات وطرق التفكير وأساليب الحياة، فالثقافة هي وليدة المجتمع وتختلف من مجتمع لآخر وهي الأداة التي عن طريقها يحافظ أي مجتمع على كيانه ويضمن لنفسه الاستقرار والتقدم والرقي إضافة إلى أنها المرآة التي تعكس طبيعة الشعب وواقعه (مرعي، 2000).

ان مجموعة من الأفراد الذين يرتبطون فيما بينهم بمجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة والمتبادلة والذين تحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلوكهم وتفاعلاتهم يرغبون في انتماء أفرادهم إلى هذه الأهداف والقواعد من فلسفات وعقائد وعادات وتقاليد، ويتولي المنهج والمدرسة الدور الأكبر في نقل ثقافة المجتمع والمحافضة عليها.

عناصر الثقافة

بما أن الثقافة المجتمعية ضرورة، يجب على المنهج والمدرسة نقل اكبر قدر منها إلى الطلبه لمساعدتهم في الانخراط داخل مجتمعاتهم

وتتمثل عناصر الثقافية ب :

1. **العموميات:** وهي العناصر الثقافية المشتركة لمجتمع ما مثل الطعام الواحد والملبس المشترك واللغة المستخدمة بينهم، والدين الواحد والإحساس المشترك تجاه المشكلات والانتماء لنظام سياسي واقتصادي واحد والسير وفق قوانين معينة في حياتهم.

   وتتمثل فائدة العموميات في:
   - توحيد النمط الثقافي في المجتمع.
   - تقارب طرق التفكير بين أفراد المجتمع.
   - تؤدي إلى التماسك الاجتماعي لبقاء المجتمع واستمراره.

2. **الخصوصيات:** وهي ذلك الجزء من الثقافة الذي يمثل الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة.

والخصوصيات تخص فئة أو طبقة أو شريحة معينة من المجتمع كفئة العمال والموظفين أو شريحة الأطباء أو المهندسين فلكل طبقة أو شريحة ثقافتها الخاصة التي تميزها عن غيرها وتشمل هذه الثقافة العادات والقيم والأنظمة والقوانين وأساليب العمل.

3. **البدائل أو المتغيرات:** وهي بعض الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للعموميات أو الخصوصيات ولا يشترك فيها إلا عدد قليل من أفراد المجتمع ولا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة.

فالبدائل الثقافية تشمل العديد من السلوكات وطرق التفكير وأساليب العمل وأنواع الاستجابات غير المألوفة لمواقف معروفة، ولا تتفق والأفكار والأعمال التي يقوم بها عامة الناس وهذه الأنماط متغيرة ومتجددة، وتظهر البدائل نتيجة اختراع ما أو اكتشاف أو احتكاك مع ثقافة أخرى مثل طريقة الأكل أو إعداد الطعام أو كتغير أسلوب الناس في الحياة عندما يتم استخدام التقنيات الجديدة من الفضائيات والتلفونات والإنترنت فهذه التغيرات المادية في الحياة غيرت من سلوكيات الناس. (هندي وعليان، 1999).

2

المنهج والثقافة

كون الثقافة سمة من سمات أي مجتمع من المجتمعات فيجب أن تظهر هذه السمة بكل وضوح في المنهج بمفهومه الشامل ومكوناته من محتوى وأنشطة وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأوجه التقويم المختلفة. والثقافة بهذا المفهوم هي المنهج ذاته فهي التي تثريه وتجعله قادراً على التطور كما أن المنهج يؤثر في الثقافة فهي مصدرة الاساسي.

فالمنهج يجب أن يشتمل على عموميات الثقافة في مراحل التعليم الأولى لإكساب المتعلمين الخبرات العامة الحديثة والمتوارثة ويجب أن تقدم المدرسة الخبرات بطرق مختلفة بهدف إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، وبهذا تعد العموميات العمود الفقري للمنهاج الحديث بكل مكوناته.

أما خصوصيات الثقافة التي تخص فئة معينة من أفراد المجتمع والتي تختص بمهنة معينة أو عمل معين فترتبط بالمنهج من خلال توجيه المنهج للتلاميذ كل حسب قدراته

واستعداداته وميوله إلى نوع المهنة التي يتفوق في موادها العلمية والنظرية من خلال الخبرات التي يقدمها للتلاميذ بطريقة متكاملة.

أما البدائل: وفي ضوء عالمنا المتغير والمتبدل باستمرار في جميع جوانب الحياة فعلى المنهج أن يتناول هذه المتغيرات والتطورات الإيجابية بحيث تساعد الطلبة على التطور والنمو لخدمة المجتمع. وذلك باختيار ما يتناسب وثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وتعويد الطلبة على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير وإكسابهم أسلوب حل المشكلات.

خصائص الثقافة

للثقافة مجموعة خصائص ترتبط مع بعضها البعض من أهمها :

- أنها مكتسبة أي متعلمة.
- متحولة (قابلة للانتقال) وراثية تتحول من جيل إلى جيل وتنتقل بوسائل مختلفة كالعادات والقيم والنظم الاجتماعية والسياسية كلها تنتقل من الأفراد والجماعات إلى غيرهم.
- متغيرة متطورة: بتقدم العلم والتكنولوجيا تتغير الثقافة كما يتغير العلم ويتجدد.
- تكاملية تتكامل كافة جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية لتشكل الثقافة معاً.
- نتاج المجتمع(إنسانية)أي إنها من نتاج الإنسان فلا ثقافة بلا إنسان ولا إنسان بلا ثقافة.
- مشبعة لحاجات الفرد تشبع الحاجات الأولية والتكنولوجية والسياسية والدينية للفرد وتنظم حياته.
- وسيلة من وسائل الاتصال، فكثيرا ما يلقي الأفراد على ارتباطهم بعناصر ثقافية مشتركة وخاصة عند تواجدهم في مجتمعات غريبة عنهم. (ابو حويج، 2007)

المنهج والتغير الاجتماعي

يمثل المجتمع الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين جميع أفراده وكونه يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتي تمارس أدوارها من خلال المؤسسات الاجتماعية فإن المنهج يلعب دوراً كبيراً في مساعدة المتعلم على فهم

طبيعة المجتمع من حيث نظمه ومؤسساته وكيفية التفاعل بينها بما يحقق ترابطه. كما يسهم المنهج في تحقيق تماسك المجتمع وترابطه وتكيُّف الفرد مع مجتمعه ولكن كيف يمكن للمنهاج أن يخدم المجتمع في ظل التغير المستمر.

إن التغير الاجتماعي يعني تغير النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتداخل عناصر جديدة في حياة الناس.

ويتمثل دور المنهج نحو التغير الاجتماعي في توضيح أسباب التغير الطبيعية والبشرية. وبيان مدى تأثير التغير في المجتمع وتحديد أنواعه، والدوافع التي أدت إلى سيطرة كل نوع من الأنواع على المجتمع. وعلى المنهج عرض الأمور التي تعيق التغير الاجتماعي، وتوعية الطلاب لمواجهة التغيرات السلبية وتعزيز التغير الإيجابي نحو الأفضل ومساعدة الطلبة على التكيف مع التغير المرغوب فيه. وعلى المنهج أن يتخذ دوراً إيجابياً وفاعلاً في حل المشكلات السائدة في المجتمع عن طريق تركيز محتواه وأنشطته على المشكلات الاجتماعية وإتاحة الفرصة للطلبة للتعرف على هذه المشكلات واتخاذ موقف محدد نحوها وطرح الحلول المناسبة لها ومناقشتها حسب قدراتهم ومستوياتهم.

ثالثاً: الأساس المعرفي

يتصل الأساس المعرفي بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع ويقدمها لأبنائه كما يعبر عنها بمحتوى المواد التعليمية. وتعتبر نظرية المعرفة جزء من النظرية التربوية التي يستند إليها المنهج التربوي لأن أي منهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه.

مفهوم المعرفة

المعرفة مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمعلومات والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به(مرعي، 2000).

والمعرفة في الفكر التربوي تتمثل بـ:

الفكر التقليدي: وينظر إلى المعرفة باعتبارها هدفاً في حد ذاتها وبالتالي تكرس الجهود لتحقيق هذا الهدف فيصبح محور المنهج ومهمتة نقل المعارف والمعلومات إلى الاجيال المتلاحقة.

التربية التقدمية: وتنظر إلى المعرفة باعتبارها جزءاً مكملاً لحياة الفرد وأداة للإعداد لحياة الكبار ولذلك نجد أن أصحاب هذا الفكر يولون اهتماماً خاصاً بالخبرات التي تم إتاحتها للفرد لجعله واعياً بمجريات الأمور من حوله وقادراً على ممارسة دوراً فاعلاً فيها.

طبيعة المعرفة

تقسم المعرفة: إلى المعرفة الناتجة عن الخبرة المباشرة، والمعرفة الناتجة عن الخبرة غير المباشرة.

الخبرة المباشرة تنتج من معرفة الفرد الذاتية للمعلومة بناء على الاحتكاك المباشر معها ومثال ذلك تعاقب الليل والنهار، فهي معرفة توصل إليها الفرد نتيجة خبرة مباشرة

أما المعرفة الناتجة عن الخبرة غير المباشرة، التي يتوصل إليها عبر وسيلة من وسائل المعرفة مثل الكتاب أو الانترنت أو التلفاز أو غيرها، ومثال ذلك معرفته عن حياة القائد صلاح الدين، فهي معلومات حصل عليها من الكتب وليس له خبرة مباشرة معها.

وعلى المنهج أن يهتم بالمعارف الناجمة عن الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة من اجل التكامل في مصادر المعلومات المقدمة للطالب.

القسم الثاني: من المعرفة هو المعرفة الذاتية والموضوعية: إن المعرفة بشكل عام لها جانبان: ذاتية المتعلم ونفسيته وانفعالاته أو موضوعية تهتم بموضوع المعرفة نفسها والمجالات التي تبحث فيها، وفي هذه الحالة على المنهج الاهتمام بذاتية الفرد والاهتمام بمجال المعرفة وموضوعها وتوضيح الأشياء أو الموضوعات التي نكلف الطالب بالتعرف عليها. ولكل مجال معرفي صفتان :حصيلة المعلومات المكتسبة الخاصة بهذا المجال. وطريقة تعلمها أو إستراتيجية اكتسابها وان طبيعة المعلومات وطريقة اكتسابها تعملان كمعيار لإنماء المنهج وكهدف في تنظيم واختيار المحتوى وتقدير أساسياته. (هندي وعليان، 1999).

مصادر المعرفة

ان المصادر التي نتوصل من خلالها لهذه المعرفة، إنسانية خالصة ناتجة عن تجارب الإنسان في حياته وتعامله مع الكون الكبير أو معلومات إلاهية نقلها لنا الأنبياء والرسل من خلال وحي الله إليهم

وتتمثل مصادر المعرفة التي يستقي منها الإنسان معلوماته ومعارفه بـ:

- **الوحي والإلهام:** المعرفة التي يتم التوصل إليها من خلال الوحي وتمثلها الكتب السماوية وهذه المعرفة لا يتم دحضها أو البرهنة عليها بطريقة تجريبية وعلى الإنسان تقبلها كما هي وعلى المنهج أن يعد التلاميذ للعمل بها واحترامها.

أما الإلهام فهو المعرفة التي تم التوصل إليها من خلال الاتصال ما بين الله والإنسان ويخص الله تعالى فيها أناس معينين مثل الأنبياء والرسل والقديسين والمتصوفين عن طريق الفكر الملهم أو البصيرة والإلهام المباشر من خلال الرؤيا الداخلية للنبي وهي معرفة أصيلة غير مشتقة.

2

- **العقل:** يتم التوصل إلى المعرفة من خلال العقل ومن خلال عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان فالعقل نستمد منه أحكاماً متينة ومتسقة ومبادئ المنطق الصوري والرياضي ولكن لا بد لنا من الإقرار بان المعرفة العقلية لها حدود معينة تقف عندها. وترتبط عملية التفكير العقلي بالإدراك الحسي، فالمعرفة التي نتوصل إليها من خلال المدركات الحسية تسمى البعدية أما التي نكتسبها عن طريق العقل الخالص دون تدخل الإدراك الحسي فيسمى المعرفة القبلية (المعايطة، 2007).
- **الحواس والتجربة:** ويتم التوصل إليها من خلال السمع والبصر واللمس والأشياء التي تتم ملاحظتها على الرغم من أن الحواس ينقصها الدقة ولذلك نستخدم التجربة لنتأكد من صحة الفرضيات العلمية. ومن واجب المنهج استخدام الوسائل التعليمية والاهتمام باستخدام الحواس والتجربة في توصيل هذه المعرفة للطلبة.
- **الخبراء أو السلطات:** وهي المعرفة الصادرة عن مختصين وهم أفراد خبراء، أو سلطات فهي معرفة مقبولة وصادقة.

- **الحدس:** وهي أكثر طرق المعرفة اتصالاً بشخصية الفرد ويتوصل إليها الفرد بطريقة غير شعورية طويلة وهي عملية ذاتية مباشرة حيث يقوم الفرد بالتوصل إلى حل مشكلة تم التفكير بها لفترة طويلة بشكل مفاجئ. والحدس لا يعني على الإطلاق الإدراك الحسي لأنه يحدث داخل الإنسان ولا علاقة للتعليم الخارجي بها.
- **التقاليد أو النمطية:** وهي ما خلفه الإنسان من تراث ثقافي وكذلك اللغة والدين والأخلاق.

بما أن التقاليد في معظمها ترتبط بالنمطية لكثرة استخدام الناس لها وتطبيقهم لها وفهذا يشكل نوعا من الصعوبة للأجيال في استخدامها مع هذه التجديدات المختلفة في جميع المجالات، مع أن هذه التقاليد تبقى مصدر معرفة هؤلاء للسلوك الأخلاقي واحترام الآخرين ومثال ذلك طريقة اللباس والأكل التي نتعلمها من الآخرين(مرعي، 2000).

والمنهج هنا يلعب دورا مهما في التوفيق بين التقاليد القديمة وبين المعارف المستمدة من مصادر أولية أصيلة في التوصل إليها دون البحث في الميراث السابق للغير لأن لكل من هذين المصدرين معارف أصيلة ومعارف تقليدية أنصارا لا يقبلون إلا بالمعرفة التي تمثل وجهة نظرهم الخاصة لها.

مستويات المعرفة

للمعرفة عدة مستويات تقدم من خلالها على شكل معرفة متكاملة للطلاب وهذه المستويات هي :

1. **الأفكار الرئيسة:** بمعنى المبادئ والقوانين التي تمثل المادة الدراسية مثل القوانين الرياضية أو الطبيعية التي لا بد للطالب من امتلاكها لتفسير العديد من الظواهر، وتشكل هذه الظواهر الأفكار الرئيسة في المواد الدراسية ومن واجب المنهج تعليمها للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.
2. **المفاهيم:** وتعني مجموعة معقدة من الأفكار المجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية. و يقدم المنهج هذه المفاهيم بشكل متدرج للطالب وحسب مناسبتها لعمرة وللمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها.

3. **الحقائق:** تعتبر المادة الخام للمعرفة التي يعتمد عليها في تكوين الأفكار واشتقاق التعميمات وهي حقائق جزئية تتطلب مهارات محددة الشمس تشرق من الشرق. عمان عاصمة الاردن.

وعلى المنهج تقديم هذه الحقائق بشكل مناسب ويربط بينها بشكل يمثل أفكارا مترابطة خادمة.

4. **الأنساق والتراكيب الفكرية:** إن المواد الدراسية المقدمة للطلبة تمثل مجموعة من الانساق الفكرية تتكون من مفاهيم معينة يوجه طريق التفكير بمعنى أنها توصل إلى الطرق العقلية والمعارفية التي نستخدمها في سبيل الوصول إلى المعرفة، ومن واجب المنهج أن يعلم الطالب كيفية التفكير ويربط بين المحتوى وطرق التدريس المستخدمة لتنمية هذه التراكيب الفكرية لدى الطلاب (هندي وعليان، 1999).

2

حقول المعرفة

تتمثل المعارف في عدة أشكال هي :

- العلوم الرمزية: وتشمل اللغات والرياضيات والفنون التعبيرية.
- العلوم التجريبية: وتشمل الفيزياء والكيمياء والعلوم الحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية مثل التربية وعلم الاجتماع.
- العلوم الأخلاقية: التي ترتبط بالقيم والسلوكات للمقبولة والمُرادة في المجتمع.
- ا لعلوم الفنية: مثل الموسيقى والشعر والأدب.
- العلوم الاجتماعية: مثل التاريخ والتربية الدينية.

وبناء على تنوع أشكال المعرفة هذه يجب على المنهج أن يشتمل على جميع هذه العلوم ويربط بينها بقوة وتكامل سليم.

من هنا فإن المعرفة تلعب دوراً مهماً في تخطيط المنهج وبنائه وخاصة فيما يتعلق باختيار المحتوى وذلك بسبب زيادة الانفجار المعرفي والتغير الهائل في المعرفة وتجددها الذي أدى إلى تساؤلات كثيرة حول تضمين المعرفة في المنهج وطبيعتها وتحديد الأكثر قيمة

وأهمية. وضرورة تخطيط المنهج اعتماداً على بناءات المجالات الرئيسية الأربعة للمعرفة واستراتيجياتها ممثلة في العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الاجتماعية والإنسانية. وتركيز الاهتمام في تدريس تلك المجالات على الأنماط المختلفة للتفكير والاستخدامات المختلفة للغة التي تخاطبها. (إبراهيم، 1991).

المعرفة وعصر التكنولوجيا

يجب أن تؤدي المعرفة دوراً رئيسياً في ضوء الأبعاد والجوانب الجديدة لمجتمع حديث ينادي بالتركيز على الاقتصاد القائم على المعرفة ولكن هذه المعرفة وفي هذا العصر المتسم باستخدام التقنيات الحديثة والموصوف بأنه عصر التكنولوجيا يجب أن يكون فيه التركيز على المعرفة من خلال:

- التركيز على المعرفة النظرية التي تمثل أساسًا للاختراعات والإبداعات في مجال التكنولوجيا.
- انتشار المعرفة المهنية والفنية باعتبارها أكثر المعارف ملائمة لروح العصر.
- التغير أو التحول من الإنتاج إلى الخدمات الأساسية الجديدة في المجالات الفنية والمهنية الإنسانية.
- التغير في معيار التفوق حيث تتركز المكافآت على التعليم وامتلاك المهارة أكثر من التركيز على المثيرات الملكية العينية.
- ظهور مفهوم اقتصاديات المعرفة من أجل تحقيق أقصى استثمار اجتماعي لها. (سعادة وإبراهيم، 1997).

ثالثاً الأساس النفسي

تقديم

كان المنهج القديم يهتم بتقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف إلى الطلبة ويركز على حشوها في أذهانهم ويتم تقويم الطالب حسب قدراته في استرجاع هذه المعلومات. دون النظر إلى شخصية الطالب، وهو ما ثبت خطأه بتطور الدراسات والابحاث العلمية،

فالطالب له اهتمامات وميول ومهارات واستعدادات وخصائص نمائية تختلف من مرحلة لأخرى وتختلف ميوله واستعداداته وحاجاته عن بقية الافراد، وعلى المنهج هنا ان يهتم بكل جوانب شخصيته دون إغفال احدها عن الآخر أو تغليب احدها على غيره.

مفهوم الأساس النفسي

يقصد بالأساس النفسي: المبادئ النفسية التي توصلت اليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته (مرعي، 2000).

إن تخطيط أو دراسة أي منهج جديد لصف من الصفوف أو لمرحلة دراسية معينة يتطلب معرفة حاجات المجموعات الطلابية وقدراتها وخبراتها السابقة مما يساعد في وضع الأهداف واختيار المحتوى والخبرات التعليمية وإجراءات التقويم المناسبة.

2

كما وتعد الأسس النفسية من الأسس الهامة والمؤثرة في بناء أو تخطيط المنهج بل من أهم الأسس السيكولوجية التي بني عليها المنهج المدرسي قديماً ما عرف باسم نظرية الملكات ونظرية التدريب الشكلي. وقد أدت بحوث علم النفس الحديث إلى الاهتمام بالأسس النفسية للطالب من حيث خصائص نموه وحاجاته، وميوله، واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته وطبيعة عملية التعلم وغيرها. فعلم النفس قدمَّ خدمة كبيرة في رفع الكفاية التعليمية من جوانب كثير.

وللأساس النفسي اهتمامات تمثل الجوانب التي يجب احتوائها والبحث فيها وهي:

1. **طبيعة المتعلم:** أي معرفة الإنسان المتعلم من حيث تكوينه العضوي والسلوكي بمعنى حاجات الأفراد وقدراتهم وميولهم.
2. **طبيعة التعلم:** أي ماهية موضوعات التعلم ومحتواه ومناسبته للمتعلم والاهتمام بنماذج أو نظريات التعلم واختيار المناسب منها.
3. **طبيعة البيئة:** وذلك بمعرفة البيئة اجتماعيا وطبيعيا واثر ذلك على الطالب ومناسبة موضوعات التعلم للبيئة الاجتماعية والمجتمع والتراث وطريقة التفكير وتأثر هذا بالبيئة الطبيعية من مناخ وموقع وتضاريس(ناصر، 1994).

التعلم والمنهج

عُرف التعلم بأنه: تعديل في السلوك من خلال الممارسة، وأنه تغير في الأداء نتيجة التدريب والخبرة، وأنه تغيير في الأداء تحت شروط الممارسة. وأنه نشاط عقلي يمارسه الفرد ويؤدي خبرة جديدة. ويعد التعلم جانباً مهماً من جوانب الأساس النفسي للمنهاج، وعملية التعلم تخضع لها جميع جوانب شخصية الفرد نتيجة الاحتكاك بمواقف مختلفة، مما يؤدي إلى اكتساب وظهور مستويات للتعلم تبدأ بالبسيط وتنتهي بالمعقد. ويحدث التعلم نتيجة ملائمة المواد التعليمية مع قدرات التلميذ واستعداداته واهتماماته وحاجاته (دندش، 2003).

وهناك مبادئ للتعلم لها علاقة بالمنهج منها:

- ارتباط التعلم بمستوى نضج الطلاب.
- ارتباط التعلم بواقع حياة الطالب لذا لابد من التأكيد على رغباتة وحاجاته وميوله
- التعلم والنمو عمليتان مستمرتان داخل وخارج المدرسة فالخبرة لدى الطالب متكاملة ومترابطة.
- وجود فروق فردية بين الطلاب في سرعة الحصول على الأهداف التعليمية لذا يجب توفير خبرات تناسب جميع مستويات الطلاب.
- يمكن للطالب أن يتعلم عدة أشياء في وقت واحد.
- يحصل التعلم بشكل أفضل إذا ارتبطت خبرات الطلاب بالحياة الواقعية.
- انتقال اثر التعلم عند الربط بين التعلم السابق وبين المواقف الحياتية الجديدة (عجمي، 2004).

النمو والمنهج

يعد النمو الشامل للطالب من أهم الأهداف التربوية التي تشمل كافة جوانبة: العقلية والمعرفية والجسمية والاجتماعية والنفسية. والنمو عملية تتفتح خلالها إمكانات المتعلم وتظهر قدرات ومهارات وصفات وخصائص مشتركة وهذه الجوانب تشكل شخصية الفرد.

وبما أن عملية النمو الشامل في شخصية الطالب مطلبا تربويا لذا يعمل علماء التربية وعلماء النفس على الوصول بالطالب لحالة من التوازن النفسي من خلال تحديد المدرسة للجهد والنشاط المقدم لكل طالب بما يحقق له عملية النمو الشامل في كل جانب من الجوانب بما يتناسب مع مستواه وظروفه.

وتتم تنمية الجانب النفسي من حلال قدرة الطالب على التحكم في انفعالاته والسيطرة على سلوكه وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته بحيث يقبل على العمل أو النشاط بجهد كبير وحماس مستمر. ولهذا الجانب أثر كبير في تعديل السلوك عند المتعلم نحو الأفضل. لذلك لابد من الاهتمام بنموه من جميع جوانبه (الوكيل، 2007).

مبادئ وأسس النمو:

2

- **النمو عملية متكاملة:** تشتمل على جميع الجوانب التي تمثل شخصية الإنسان العقلية والأنفعالية والعاطفية لذا كان لابد من الاهتمام بجميع هذه الجوانب.
- **عملية النمو عملية مستمرة ومتدرجه:** فالحاضر مرتبط بالماضي والمستقبل، وحياة الأفراد مقسمة إلى مراحل مختلفة لذلك على مخططي المنهج أن يراعوا ذلك بربط الخبرة السابقة باللاحقة والحاضرة بالمستقبلية على أن تكون خبرة متدرجة ومترابطة.
- **النمو عملية فردية:** تختلف عملية النمو في سرعتها من طالب لآخر وفي جميع جوانب النمو الجسدي والاجتماعي والعقلي. فلابد من اخذ ذلك بالاعتبار لان معناه العام يعني أن عملية تحصيل الأهداف لا تتحقق بنفس الدرجة عند جميع الطلاب.
- **النمو يؤدي إلى النضج الذي يحقق التعلم:** بمعنى أن النمو في الجانب الجسدي والعقلي إنما تعلن نضج الطالب الكافي لحدوث التعلم، فلا يمكن له أن يتعلم معلومة ما دون حدوث النضج الذي يسمح بهذا التعلم.

من هنا عملت المناهج الحديثة على تقديم المعلومات للطالب بعد التأكد من قدرتهم على استيعابها في الوقت المناسب لهم نمائيا ونضوجا كافيا لفهم المعلومة المقدمة. ومن واجب المنهج تجاه اختلاف عملية النمو عند الطلبة:

- إعطاء الطالب الفرصة للقيام بعمليات التعلم بطريقة فاعلة مما سيؤدي بالتأكيد لتغيير سلوك الأفراد نحو الأفضل.
- مساعدة الطلاب على عملية النمو الشامل المنشودة بأفضل الطرق.
- تنويع النشاطات ليجد كل طالب أيا كانت درجة نموه النشاط الملائم له.
- التنويع في طرق التدريس والأساليب المتبعة في شرح الحصة لتناسب قدرات الطلاب بشكل عام.
- إعطاء الطلاب فرصة الشعور الفرح عند تحصيل النجاح كل حسب درجة نموه ونضوجه.
- زيادة الأنشطة لمنح الطالب الفرصة لتعلم أفضل حسب خصائص المرحلة النمائية التي ينتمي لها.
- الاهتمام بالفروق الفردية وخاصة في مرحلة المراهقة التي تزيد فيها الفروق الفردية وضوحا.
- توفير التوجيه الدراسي السليم وذلك بمراعاة حاجات الطالب وميوله واستعداداته (عجمي، 2004)

2

المنهج وحاجات الطلبة

تعد الحاجات من الاعتبارات الرئيسة في تخطيط المناهج، وكلمة حاجة بمعناها الواسع يقصد بها حالة من النقص أو الاضطراب الجسمي أو النفسي إن لم تلق من الفرد إشباعاً بدرجة معينة فإنها تثير لديه نوعاً من الألم أو التوتر والضيق أو اختلال التوازن سرعان ما يزول بمجرد إشباع هذه الحاجة(الوكيل، 2007).

للحاجة دواع مختلفة لدى الأفراد تشعرهم بضرورة قبول أو رفض الاتجاه وهي دواع خارجية مثل تعلم الحاسوب أو تعلم سلوكيات معينة فالداعي لها هنا توجهات ثقافية أو حضارية. دواع داخلية، وهي الدواعي التي يطلق عليها البيولوجية مثل الحاجة للطعام أو الشراب أو أسباب سيكولوجية مثل الحاجة للامان أو الحرية والانتماء.

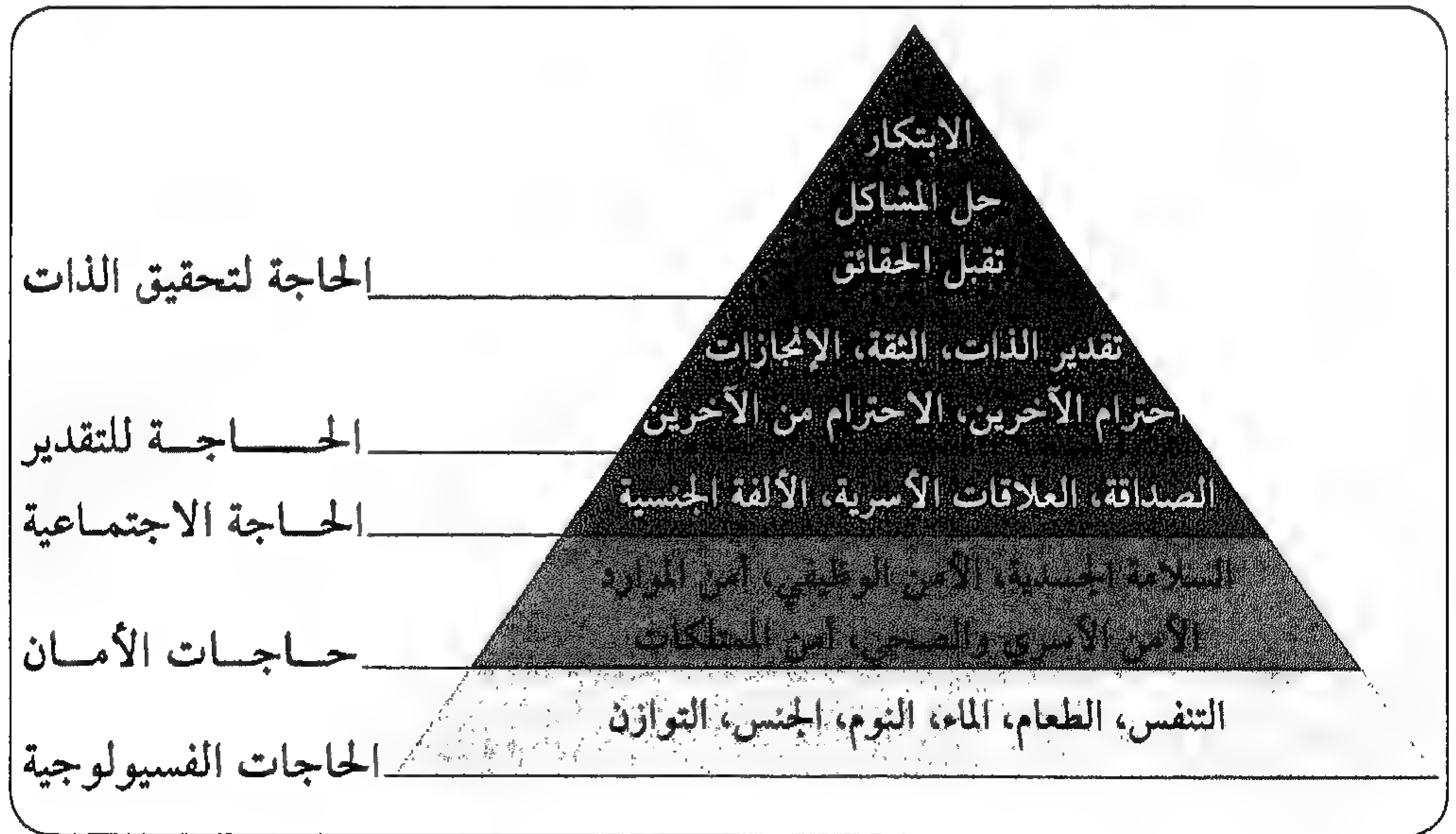
أما هذه الحاجات فتتمثل بـ:

- الحاجات الأساسية أو البيولوجية مثل الحاجة للأكل أو الشرب.
- الحاجات العقلية مثل الحاجة للتزود بالمهارات الضرورية للحياة مثل التعرف إلى أساليب العمل أو تذوق الجماليات.
- الحاجة إلى النمو الجسمي والروحي والاجتماعي والعاطفي.
- الحاجة إلى الجماعة الإنسانية والانتماء إليها.
- الحاجة إلى المحبة والحرية والنجاح.
- الحاجة للشعور بالأمن والاستقرار.
- الحاجة إلى اعتراف الآخرين بالفرد وشعورهم بأهميته ودوره في حياتهم.
- الحاجة إلى البحث والاستكشاف والتعرف على كل جديد.

2

قام (ماسلو) بتمثيل هذه الحاجات في هرم عام اطلق عليه (هرم ماسلو) واتخذه واضعي المنهج بأهتمام أثناء بناءه (أوزمون، هاورد وكوافر، صموئيل 2006).

وقد عبر ماسلو عن الحاجات مرتبة حسب اهميتها بالهرم الاتي. شكل رقم (3).



هرم ماسلو

شكل (3)

فعلى المنهج ان يراعي حاجات الطلبة ويساعد على تنمية اتجاهات نفسية إيجابية نحو التعلم. كما أن المنهج الذي يتخذ حاجات الطلبة محوراً له يجب أن ينوع من خبراته بحيث يجد كل طالب من الخبرات ما يشبع حاجاته. وعلى واضعي المناهج أن يتخذوا من الحاجات المشتركة في كل مرحلة من مراحل النمو أساساً لبناء المنهج، وأن يكونوا على دراية بطرق ووسائل تحديد الحاجات ومن هذه الوسائل: الملاحظة والمتابعة ودراسة الحالة والبطاقات المدرسية.

المنهج والميول

يعرف الميل بأنه: شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه أو يدفعه إلى التفضيل.

فالميل فيه نشاط ذاتي وناحية انفعالية، والتربية الحديثة اهتمت بميول الطلبة ورغباتهم وظهر هذا واضحاً في منهاج النشاط. وهناك علاقة بين الميل والتعلم، فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يرتبط بالميل، ويشير كثير من العلماء إلى أن الميول تعطي بعض الدلالات على استعداد المتعلم للتعلم. ويظهر الجانب العاطفي والانفعالي بشكل واضح في الميل إلى الأشياء. كما يجب علينا معرفة أن الميل يتأثر بعوامل مختلفة مثل العمر الزمني والذكاء والجنس والبيئة.

أن الميول نحو الأشياء تختلف من شخص لآخر وهي مهمة جدا بحيث يمكن أن يغير الاهتمام بها وجهة التعليم بشكل ملحوظ على أن لا يكون نقطة الاهتمام الوحيدة في صناعة المنهج فهناك ميول وحاجات ومشكلات تؤثر على حياة الطلاب وتشارك الميول في بناء شخصية الطالب (الحيلة، 2003).

أما دور المنهج نحو تحقيق الميول المشتركة بين الطلاب فيمكن أن يتضح من خلال:

- العمل على تنمية الميول عند الطلبة وخاصة الميول التي تؤدي لصالح الطالب ومجتمعه.
- ضرورة توجيه الطلبة دراسياً ومهنياً بإتاحة الفرصة لهم للقيام بالدراسات التي تتفق مع ميولهم وتتمشى مع مقدراتهم.
- استغلال ميول الطلبة في تنمية القدرة لديهم على الابتكار وفي تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة (دمرداش، 2001).

المنهج والقدرة والاستعداد والمهارة

يختلف كل طالب عن الآخر في قدراته ومهاراته واستعداداته ولابد أن يراعي المنهج ذلك فكلما زادت قدرات الطلبة واكتملت استعداداتهم تمت عملية التعلم في وقت أقل وبنتائج أفضل.

وتعرف القدرة: بأنها ما يستطيع الفرد أداءه نتيجة التدريب أو من دون تدريب، كالقدرة على القفز أو القراءة. ولقد صنفت القدرات في ثلاث فئات: قدرات عامة وقدرات طائفية وقدرات خاصة. وهناك علاقة وثيقة بين الاستعداد والمهارة والقدرة، فالمهارة: هي القدر على القيام بأي عمل ما بسرعة وبدقة وبأقل وقت وجهد وتكون حركية أو ذهنية.

أما الاستعداد: فهو قدرة الفرد الكامنة ليتعلم بسرعة وسهولة على أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين. والاستعداد سابق على القدرة، والاستعداد يختلف من شخص إلى آخر ومن موقف إلى آخر. وتنعدم فائدة التعليم دون الاستعداد، والاستعداد ضروري ليس للعمل الفكري وحده بل في الاستجابات الانفعالية والحركية والأعمال اليدوية. (شبر، وآخرون، 2006).

2

ومعرفة الاستعداد تساعد المدرسة على توجيه الطلبة على ما يناسبهم من دراسة ومن نشاط عملي في المدرسة وخارجها، ويتمثل دور المنهج نحو قدرات الطلبة ومهاراتهم واستعداداتهم بـ:

- العمل على تنمية قدرات الطلبة عن طريق التدريب الموجه، والتركيز على بعض القدرات العقلية.
- العمل على ربط قدرات الطلبة واستعداداتهم وإتاحة الفرصة لكل طالب لتحديد عدد المواد التي سيدرسها وفقاً لقدراته واستعداداته.
- استخدام طرق ووسائل للتعرف إلى قدرات الطلبة ومهاراتهم واستعداداتهم مثل: الملاحظة الدقيقة وتسجيل نتائجها ودراسة هذه النتائج بعناية واختبارات معدة إعداداً خاصاً واختبارات القدرات والمهارات واختبارات الذكاء.

المنهج واتجاهات الطلبة

للاتجاهات أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع وتشترك مع الميول والحاجات في توجيهها لسلوك الأفراد. وتعد عملية تكوين العادات والاتجاهات هدفاً من الأهداف التربوية، وتساعد العادات على تكوين الاتجاهات، والتربية الحديثة تعمل على تحويل بعض العادات النافعة إلى اتجاهات، والعادات التي ترتبط بجوانب حياة الطالب كثيرة مثل العادات الصحية، والعادات الاجتماعية وغيرها.

2

ويعرف الاتجاه بإنه: الاستعداد للوقوف مع شيء، أو ضدة إلى درجة معينة من الشدة (محمود، 2006).

ويرتبط الاتجاه باعتقاد خاص لدى الإفراد ويتضمن عناصر كثيرة بعضها عقلي وبعضها انفعالي. ويؤدي الاتجاه إلى قبول أو محايدة أو رفض.

تتكون الاتجاهات عند الأفراد عن طريق التقليد والدين والعادات والعرف والتقاليد والقيم الاجتماعية والخبرات.

ونتيجة لاختلاف الأفراد باتجاهاتهم وعاداتهم فإن على المنهج المدرسي مراعاها من خلال:

- الاهتمام بالعادات والاتجاهات التي منها مصلحة الفرد والمجتمع.
- محاربة العادات والاتجاهات السلبية.
- استخدام وسائل تعليمية حديثة التكنولوجيا بوسائل مختلفة.
- إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بالدراسات الاجتماعية بهدف حصر العادات والاتجاهات وتصنيفها وتحليلها، وإتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة التي تؤدي إلى تكوين العادات والاتجاهات النافعة (McDonald، 1997).

المنهج والفروق الفردية

ادت الدراسات النفسية إلى التعرف بالفروق الفردية بين الطلبة واثرها في تعلمهم مما ادى ذلك إلى تطوير المنهج ليأخذ بالاعتبار هذه الفروق. وعلى المنهج مراعاة هذه الفروق حتى يتيح لكل طالب فهم طبيعة النمو الشامل له. ويتمكن من القيام بعمليات التعلم

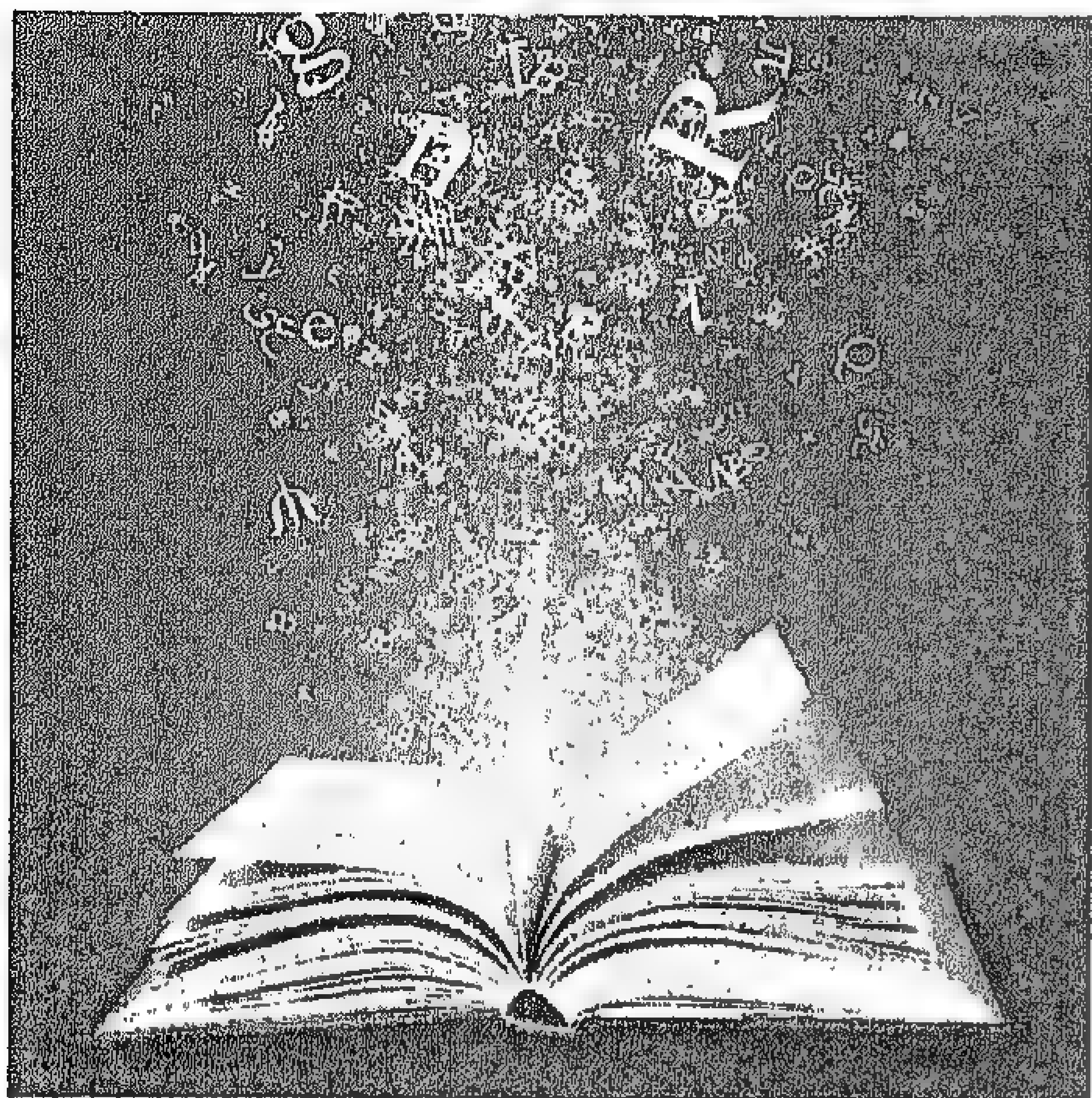
على أحسن وجه، لأن إغفال عن هذه الفروق يجعل المدرسة غير قادرة على توجيه الطلبة دراسياً ومهنياً.

وترجع الفروق الفردية كما يرى علماء التربية وعلم النفس إلى عاملين هما: الوراثة والبيئة. وهناك تداخل كبير بينهما ومن الصعب جداً فصل أثر كل منهما في ظهور الفروق الفردية، فالوراثة تزود الفرد بالإمكانات والاستعدادات ثم تأتي البيئة بعد ذلك لكي تقرر ما إذا كانت هذه الإمكانات والاستعدادات ستحول إلى قدرات فعلية أم لا. فالبيئة والوراثة قوى تعمل معا لتحقق نمو الطالب بشكل عام من ناحية القدرات والميول والاستعداد والذكاء وظهور صفاته الجسمية والعقلية والشخصية والاجتماعية (ناصر، 1994).

ويتمثل دور المنهج في مراعاة الفروق الفردية في:

2

- تنظيم المنهج للدراسة في صورة مجموعات أو مجالات يختار الطالب عددا منها وفقاً لقدراته واستعداداته.
- تنويع الكتب المدرسية أثناء عرض المعلومات وربطها، والإكثار من الرسوم والتوضيحات.
- العمل على أن يتضمن كل فصل من الفصول الدراسية مجموعة من التمارين والأسئلة الشاملة المتدرجة والمتنوعة.
- استخدام الكتيبات التعليمية المصاحبة التي تزود الطالب بمعلومات مهمة.
- التنويع في طرق التدريس والوسائل التعليمية لمواجهة الفروق الفردية.
- استخدام العديد من الأنشطة التي تعمل على تمرير الطلاب بأكبر قدر من الخبرات. (زيتون، 2006).



عناصر المنهج

» تقديم

» أولا : الأهداف

» ثانياً: اختيار المحتوى

» ثالثاً: الأنشطة والخبرات واستراتيجيات التدريس

» رابعا: التقويم

3

عناصر المنهج

تقديم

المنهج كما هو معلوم يقوم على أربعة عناصر مترابطة ومتكاملة تؤثر في بعضها البعض وتشكل معاً ما يعرف بعناصر المنهج وهي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة وطرق التدريس، التقويم. وتعمل هذه العناصر جميعاً معاً وهي في حالة تكامل دائمة فلا يمكن أن نجد هدفا بلا محتوى يمثله أو محتوى بلا طريقة لتنفيذه ولا قياس بلا تقويم، بل إنها تعمل معاً بشكل متكامل فكل عنصر يؤثر في بقية العناصر، والعناصر مجتمعة تؤثر في العنصر الواحد.

أولاً: الأهداف

وتمثل الأهداف أهم عنصر من عناصر المنهج حيث أنها تؤثر في بقية العناصر وترتبط بها ويتم اختيار بقية العناصر في ضوء الأهداف، وتمثل الخطوة الاساسية الاولى والأهم بالنسبة لمخططي المنهج.

ويعرف التربويون الهدف بأنه: نتاجات تعليمية مخططة على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته وبشكل يلبي احتياجاته.

أما التعريف التربوي لمفهوم الأهداف: يعني عملية إحداث تغييرات ايجابية في سلوك المتعلمين.

وان تحديد الأهداف مع بداية عملية التخطيط إنما تمثل أهمية في عملية البناء لاعتماد بقية العناصر عليها وارتباطها به وفي إقامة العملية التعليمية وفي تحسين المنهج وتطويره وهي المعايير التي يتم في ضوءها اختيار المواد وتنظيم محتواها وإعداد أساليب التدريس ووسائل التقويم (السويدي والخليلين1997)

وهناك من يعرف الهدف بأنة: وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثة في شخصية المتعلم بعد مرورة بخبرة تعليمية (الحيلة، 1999)

أهمية الأهداف

تتمثل أهمية الأهداف بما تحققة في مجال العملية التعليمية بالاتي:

- تحديد مسار العملية التعليمية التعليمية.
- تساعد في عملية اختيار المحتوى والخبرات والأنشطة وتحديد طرق التدريس.
- تمثل الغاية النهائية في العملية التربوية.
- تحدد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل التراث وتنمية المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد.
- تساعد في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجمتها إلى أهداف سلوكية محددة.
- تعتبر معيار عالي المستوى لتحديد كفاءة المنهج وقدرته (أبو حلته، 2005).

مصادر اشتقاق الأهداف

توجد مصادر عديدة يمكن اشتقاق الأهداف التربوية منها ومن ابرز هذه المصادر وأهمها:

1. المجتمع وأهدافه وفلسفته وثقافته واتجاهاته وعلى مخططي المنهج أن يأخذوا بالاعتبار أهمية المجتمع ومؤسساته وأهمية الأنظمة التي يضعها مع التركيز على دورها في نمو المجتمع واستمراره.
2. المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم ومشكلاتهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وهي تمثل مصدراً مهماً لمخططي المناهج لاشتقاق الأهداف والتنويع في الأهداف الموضوعة لتناسب الفروق الفردية بينهم.
3. مكونات عملية التعلم وأشكال المعرفة ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات.
4. اختيار المادة الدراسية: وذلك من خلال مجموعة من الأسس والمعايير بحيث تكون قابلة للتعلم وارتباطها بالأهداف ومدى أهميتها في الحياة.
5. اقتراحات المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس.

6. دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج والبرامج التربوية والمعلمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها

7. التقدم العلمي والتكنولوجي والمفاهيم العالمية المعاصرة. (الطريري، 2000).

معايير اشتقاق الأهداف

- أن تكون مستندة إلى فلسفة المجتمع وفكره وما يؤمن به.
- أن تراعي تتابع الخبرات التطورية واستمرار النمو عند التعلم.
- أن تكون الأهداف واقعية اي يمكن ترجمتها.
- الاتساع والشمولية بحيث تشمل جميع أنواع نتائج التعلم.
- أن تكون وثيقة الصلة بالموضوع أو المادة الدراسية.
- أن تكون ذات قيمة في مضمونها.
- أن تكون قابلة للقياس عند الطالب (المراغي، 1994)

مستويات الأهداف

للأهداف عدة مستويات ترتبط مع بعضها البعض وتعتمد على بعضها البعض وهذه المستويات هي:

المستوى الأول: أهداف عامة بعيدة المدى وتمثل نتاجات تربوية حياتية، وتشتق من فلسفة التربية وأهدافها ومن الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة وتكون الأهداف العامة نهائية وتحتاج في تحقيقها إلى عدة سنوات مثل أهداف مرحلة التعليم الأساسي أو الثانوي.

المستوى الثاني: أهداف عامة مرحلية: وتشتق من الأهداف العامة بعيدة المدى وتكون أكثر تحديداً وأقل عمومية منها وتشير إلى التقدم الذي يحرزه الطالب خلال فصل دراسي واحد أو سنة دراسية واحدة.

المستوى الثالث: أهداف خاصة محددة وتشتق من الأهداف العامة المرحلية وهي تصف نتاجات التعليم بصفة عامة وينتظر من الطلبة أن يحققوها في حصة واحدة أو في عدد محدود من الحصص.

المستوى الرابع: أهداف سلوكية خاصة وتصاغ من الأهداف الخاصة وتكون أكثر تحديداً منها وتمثل نتاجات تعلميه يُنتظر من الطالب أن يحققها ويسهل ملاحظتها وتقويمها (هندي وعليان، 1999).

صياغة الأهداف

3

تستدعي صياغة الأهداف اتخاذ العديد من الخطوات أو القرارات المنهجية والتدريسية وتحديد الوسائل الواجب إتباعها لتطبيق هذه القرارات وتتمثل هذه الخطوات في الآتي:

- تحديد المعارف والمهارات المرغوب إكسابها لطلبة.
- تحديد السلوك الملاحظ الذي نرغب من المتعلم القيام به. وتعتبر هذه الخطوة مهمة حيث يتم اتخاذ القرارات التي تحدد الفصل المراد تطبيقه.
- تحديد النتيجة المرغوب فيها أو تحديد نتاج السلوك الذي تم تحديده من قبل.
- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه.
- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب (سعادةو ابراهيم، 2008)

شروط صياغة الهدف

من الشروط التي ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية:

- أن تصاغ الأهداف على نحو تشير إلى أنماط السلوك التي ينبغي على الطالب أن يقوم بها. أن الغاية من التربية هو إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين وعليه فيجب أن توضح صياغة الأهداف التغييرات السلوكية المراد حدوثها ومن هنا يستطيع المعلم تحديد أنواع النشاط الذي يجب أن يقوم به لتحقيق الأهداف والنشاط المتوقع من الطالب.
- أن يُراعى في صياغة الأهداف تمييز نوع السلوك المراد تنميته في الطالب. بمعنى يجب أن تشتمل صياغة كل هدف من الأهداف على السلوك ونواحي المحتوى الخاصة بهذا الهدف.
- أن يُصاغ الهدف بشكل يجعله قابلاً للملاحظة والقياس.
- إن يكون الهدف بسيط وغير مركب.

- أن تتدرج الأهداف من السهل إلى الصعب.
- ان يصاغ بمستوى مناسب من العمومية.
- أن تكون الأهداف متنوعة وتتضمن جميع مستويات السلوك المرغوب.
- أن يشتمل كل هدف على عناصر ثلاثة: السلوك الواجب برهنته من جانب المعلم والشرط الذي سوف يؤدي المتعلم السلوك في ضوءة. (هندي وعليان، 1999).

ويمكن أن يقع من يقوم بعملية صياغة الهدف في خطا الصياغة الصحيحة وذلك لعدة أسباب أشهرها وأهمها:

- وصف ما يقوم به المعلم في غرفة الصف من أنشطة بدلا من تحديد نتاج التعليم وما يتبع ذلك من سلوكات الطلاب نتيجة عمل المعلم والخبرات التي يحصلون عليها.
- وصف ما يحدث في عملية تعلم الطلاب وليس نتيجة عملية التعلم.
- ذكر موضوع التعلم وليس نتيجة التعلم.

3

تصنيف الأهداف

يعد تصنيف بلوم، من أهم تصنيفات الأهداف التربوية المعرفية ومن أكثرها استخداما في العملية التعليمية التعليمية. وتنبع أهمية هذا التصنيف كونة يساعد في التعرف إلى الأهداف التعليمية وتحديدها. وقد صنفت الأهداف التربوية أصلاً في ثلاثة مجالات هي:

- المجال المعرفي الإدراكي (العقلي). Cognitive Domain
- المجال الانفعالي أو الوجداني (قيم واتجاهات وميول) Affective Domain.
- المجال النفسي الحركي (مهارات حركية جسدية). Psychomotor Domain

وفيما يلي توضيح لهذه المجالات ومستوياتها:

أولاً: المجال المعرفي:

قسم بلوم هذا المجال إلى ست مستويات تناولت الأهداف التي تتصل بالمعرفة وبالقدرات والمهارات العقلية للمتعلم وهذه المستويات مرتبة على شكل هرم قاعدته في الاسفل ورأسه في القمه ويتدرج المتعلم في تعلمة حسب قدراته من مستوى المعرفة والتذكر

حتى يصل إلى اصدار الاحكام بحيث يكون انتقالة إلى المستوى الثاني معتمداً على المستوى الاول والثالث معتمد على المستوى الثاني وهكذا، وزعت المستويات الستة على ثلاثة مجموعات هي:

- **المستوى الارتباطي المحسوس:** ويشتمل على مستوى المعرفة والحفظ.
- **المستوى المفاهيمي:** ويشتمل على المستويات: الفهم والتطبيق والتحليل.
- **المستوى الابداعي:** ويشتمل على التركيب والتقويم. (مرعي والحيلة، 2000)

والشكل رقم (4) يوضح هذه المستويات مرتبة هرمياً



هرم تصنيف الأهداف في المجال المعرفي (بلوم)

شكل (4)

- **المعرفة:** وتتمثل في قدرة الطالب على تذكر المعلومات والمعارف التي تعلمها سابقاً سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف إليها. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يعد – يذكر– يسمي – يحدد
- **الاستيعاب أو الفهم:** ويتمثل في قدرة الطالب على استدعاء المعارف والمعلومات وفهم معانيها، وفي اختيار أمثلة محسوسة. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يفسر – يميز – يلخص – يترجم.

- أن يستخرج الطالب الأفكار الرئيسة في نص معين.

- **التطبيق:** ويتمثل في قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمة في مواقف تعليمية جديدة والقدرة على توظيف المعارف والمعلومات، ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يطبق – يحسب – يستخرج – يبرهن.

- **التحليل:** ويتمثل في قدرة الطالب على تحليل المادة التعليمية إلى اجزائها الرئيسية وادراك العلاقات الموجودة بينها والقدرة على تبرير السلوك: ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقارن – يحلل- يوازن- يفاضل.

- **التركيب:** ويتمثل في قدرة الطالب على اعادة تجميع الاجزاء أو العناصر إلى اصلها وتركيبها على نحو يتميز بالأصالة والإبداع. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يكتب – يبني – يركب – يقترح- يبتكر.

3

- **التقويم:** ويتمثل في قدرة الطالب على التوصل إلى أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة اعتماداً على معايير داخلية أو خارجية. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقدر – يعطي حكم – يقوم – يتخذ قرار. . (Smith & Ragan، 1999)

ثانياً: المجال الانفعالي أو الوجداني:

يرتبط هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده واتجاهاتة في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، وتتصل الأهداف فيه بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعاً من السلوك تتصف إلى درجة من الثبات مثل الاتجاهات والقيم والميول.

وقد صنف كراثوول (Krathwohl) الأهداف التربوية في المجال الانفعالي أو الوجداني إلى مستويات خمس مرتبة هرمياً. وتمثلها يعتمد على التدرج في المستويات وهي معتمدة على بضها البعض كما في مستويات المجال المعرفي:

- الانتباه للمثيرات القيمية (الاستقبال) Receiving.

- الاستجابة الايجابية. Responding

- إعطاء القيمة للأشياء. Valuing
- تنظيم القيم. Organization
- تمثل القيم وتجسيدها. characterization

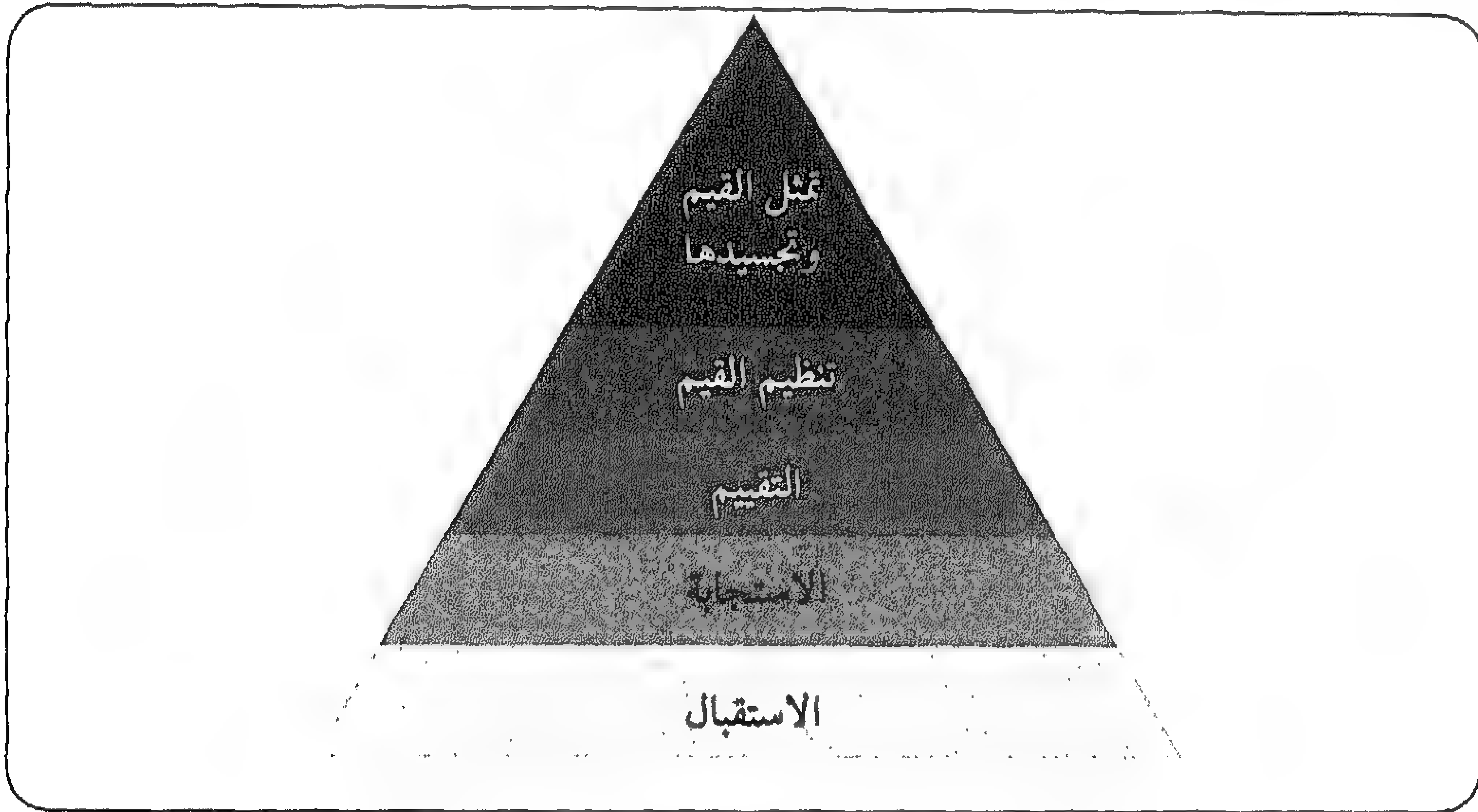
(Morrison، Ross & Kemp، 2001)

أما بلوم فصنف المجال الانفعالي أو الوجداني إلى المستويات التالية:

3

الاستقبال- الاستجابة- التقييم - تنظيم القيم - تمثل القيم وتجسيدها

والشكل رقم (5) يوضح مستويات المجال الوجداني مرتبة هرمياً :



هرم تصنيف الأهداف في المجال الوجداني

شكل (5)

ملاحظة: تبدل المعلمات الموجودة في الجدول

- **الاستقبال**، والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: أن يبدي الرغبة في الأهتمام بقضية أو موضوع معين. ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية ثلاث:

1. الوعي بالمثير
2. الرغبة في الاستقبال
3. اختيار المثير المناسب

ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يعي - يميل- ينتبه- يصغي- يقدر.

الاستجابة الايجابية: والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: ان يهتم بالمشاركة والتفاعل مع المثير الذي تم استقبالة في المستوى الاول ويتخذ موقف تجاهه. ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية ثلاث:

1. قبول الاستجابة.
2. الميل إلى الاستجابة.
3. القناعة في الاستجابة.

ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يتقبل- يشارك- يتذوق- يقدم- يظهر المحبة.

- **التقييم:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: اعطاء قيمة للاشياء يصحبها نوع من الاتساق في المواقف المشابهه. ويتضمن هذا المستوى مستويات فرعية ثلاث:

1. تقبل القيمة: اي اعطاء قيمة للاشياء لكنها غير ثابتة.
2. تفضيل القيمة: يفضل الطالب قيمة على غيرها
3. الالتزام :اي التزام الطالب بالقيمة.

ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يلتزم - يدافع - يحافظ - يحترم - يشترك.

- **تنظيم القيم:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: إيجاد قيمة كلية تضم التقديرات القيمية. ويتضمن هذا المستوى مستويين فرعيين:

1. تكوين منظومة قيمية
2. تنظيم النظام القيمي

ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يتحمل المسؤولية- يؤمن- يتمسك- يوازن.

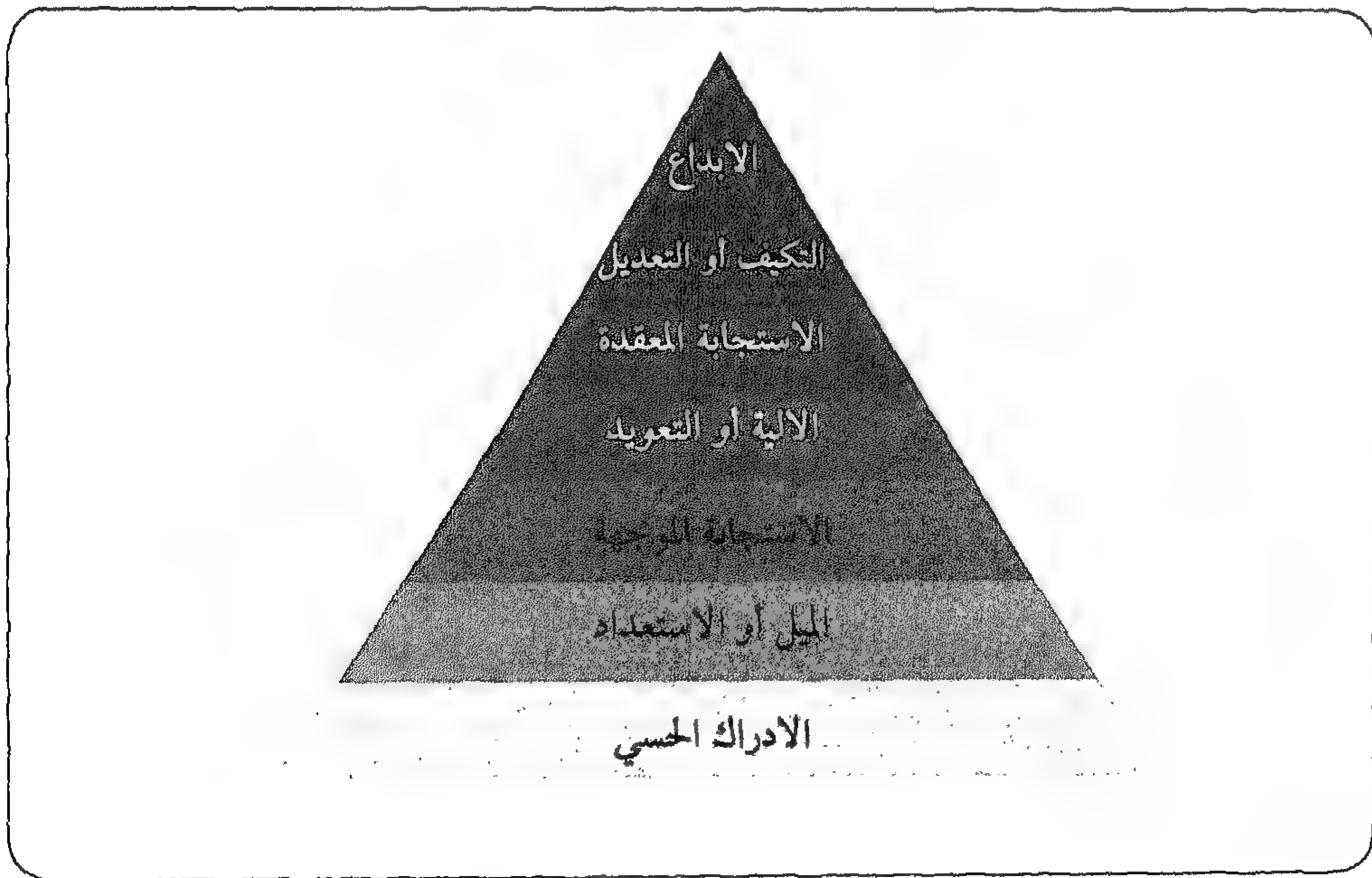
تمثل القيم وتجسيدها: والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: وصول المتعلم إلى النضوج الانفعالي وتكامل الشخصية ويكون قد بنا لنفسة نظاماً قيمياً متكاملاً

ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يطوّر - يؤمن- يعيد النظر- يحكم. (سليم واخرون، 2006)

ثالثاً: المجال النفسحركي:

أشهر من صنف الأهداف في المجال النفسحركي هو (كبلر) الا ان تصنيف سمسون كان اكثر شيوعاً بمعنى اخر فان هذا المجال يشمل الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالسباحة والطباعة والكتابة والعزف والرسم، ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي. وقد صنفت سمبسون ((simpsonالأهداف التربوية في المجال الحركي أو النفسحركي إلى سبع مستويات مرتبة هرمياً. واتقانها يعتمد على التدرج في المستويات وهي معتمدة على بضها البعض كما في مستويات المجال المعرفي والوجداني ويتم قياس اداء المهارات في هذا المجال من خلال معيار أو محك متمثل بالزمن أو الدقة والاتقان: وهي: الادراك الحسي - الميل أو الاستعداد - الاستجابة الموجهه - الالية أو التعويد - الاستجابة المعقدة - التكيف - الابداع.

والشكل رقم (6) يوضح مستويات المجال الوجداني مرتبة هرمياً :



الترتيب الهرمي لمستويات المجال النفسحركي

شكل (6)

- **الادراك الحسي:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: استخدام اعضاء الحس لاستقبال المثيرات للقيام بالنشاط. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يختار- يتعرف – ينتقي – يربط.
- **الميل أو الاستعداد:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: محاولة القيام بنوع معين من العمل ويستعد لأداءه وأنشطتة المختلفة. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يستجيب- يظهر- يبدي – يبرهن – يتقدم.
- **الاستجابة الموجهة:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: القيام باداء العمل فعلياً وفق ما يطلب منه او يقلد معلمة ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقلد- يتبع- يعيد- يحاول- يحاكي.
- **الالية أو التعويد:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: القيام بأداء المهارة دون معاناة أو تعب كما اعتاد على اداءها وذلك لتكرارها لمرات متعددة. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يقيس- يعرض بدقة- يرد- يستخدم- يتعود-يقيس.
- **الاستجابة المعقدة:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: اداء المهارة بدرجة عالية من الدقة والاتقان والكفاءة، بأقل جهد ممكن والوقت. ويتخلص الطالب هنا من الخوف والتردد ويتحكم باعضاءة وبمستوى. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يصنع- يثبت- يرسم- ينظم.
- **التكيف أو التعديل:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: اتقان المهارة مع معرفة تفاصيلها ودقائق الامور فيها مما تمكنة من الحكم على اداء الاشخاص الاخرين لهذة المهارة والحكم علية. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يعدل- يحكم- يفسر.
- **الابداع:** والمطلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى: ابتكار طرق جديدة للقيام بالمهارة لم يسبقة عليها أحد من قبل (التميز). بأستخدام خبراته السابقه. ومن الافعال التي تصاغ في هذا المستوى: يبدع- يقترح-يصمم- يبتكر.

الأهداف التربوية في المجال الاجتماعي

مجال التعلم الاجتماعي مجال حديث إلى حد ما حيث جاء به (ريتشارد در) وتم تقسيمة إلى اربع مجالات على شكل اهداف تمكن المتعلم من الحفاظ على قيم وعادات وتقاليد المجتمع واستبدال الغير مألوف منها وهي كلااتي :

1. أهداف حفظ وصيانة القيم والتقاليد والمعتقدات.
2. أهداف تحسين استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.
3. أهداف استقرار واستمرار استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.
4. أهداف تعديل أو استبدال القيم والتقاليد غير المرغوبة.

3

ثانياً: اختيار المحتوى

تعني كلمة المحتوى المادة التعليمية بشكل عام بكل ما تتضمنه من معلومات ومهارات والتي يتم اختيارها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة عند الطلبة. كما ويعرف بأنه مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكتسبه من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من اجل دراستها.

مكونات محتوى المنهج المدرسي

- **الحقائق:** وتعني مجموعة من البيانات أو المعلومات خاصة بالأشياء أو الأشخاص أو الظواهر أو الحوادث تم التحقق منها بالحواس ويعتقد على الأغلب بصحتها.
- **المفاهيم:** وتمثل مجموعة من الرموز أو الأشياء التي تجمع معا على أساس أنهم يمتلكون صفات مشتركة وهي صورة ذهنية مجردة يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما وتشتمل على مجموعة من الحقائق أو الأفكار ذات الخصائص المتقاربة.

مثل كلمة مناخ: يتم تدريسه بالتركيز على مشتقاته وأنواعه وعناصره بالانتقال من السهل إلى الصعب

- **التعميمات:** عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر. ويتمثل هدفها توضيح العلاقات بين المفاهيم.

- **النظريات أو المبادئ:** وهي تنظيمات من المفاهيم أو التعميمات التي تكون على علاقة مع بعضها بعضا (شاهين، 2006).

العوامل المؤثرة في اختيار المحتوى

عملية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية ليست سهلة كما يتصور البعض، فالمحتوى والخبرات التعليمية يتم اختيارها في ضوء دراستنا للمجتمع وللمتعلم ولطبيعة العملية التربوية وللمستجدات العصرية. وبناء على ذلك فإن كل ما يرتبط بهذه الجوانب من حقائق يمكن أن يتخذ دليلاً يوجهنا في اختيار محتوى المنهج وخبراته

من هنا تبرز المشكلة المتمثلة في الحاجة إلى المعايير الأساسية التي تيم في ضوئها اختيار محتوى المنهج، ومما يؤكد الحاجة إلى مثل هذه المعايير العوامل التالية:

أ - الزيادة الكبيرة في كم المعرفة في ظل عصر التطور والسرعة.

ب - التغيرات الاجتماعية السريعة التي تحتم على الدارس أن يعيد النظر في المناهج في ضوء حاجات الطلبة وأهدافهم.

ج - عدم التجانس الواضح بين طلبة المدارس، مما يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين السريع في الميول والقدرات والحاجات.

د - التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع، والمستجدات التي تطرأ عليه.

هـ- عدم وجود اتفاق تام على المعايير أو المحكات التي يمكن الاعتماد عليها في اختيار المحتوى أو طريقة تنظيمه (هندام، وآخرون 1978).

معايير اختيار المحتوى

- **أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف:** أن الأهداف وارتباطها بعناصر المنهج جميعا تمثل قوة المنهج وكذا الحال مع المحتوى فارتباط المحتوى بالأهداف المُرادة من أهم معايير الاختيار؛ فالوصول إلى الأهداف هي غاية عملية التعليم ويستخدم المحتوى من اجل

ذلك وعليه لا بد أن يرتبط المحتوى بالأهداف، كما يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف؛ حتى يتمكن من تحقيقها.

- **أن يكون المحتوى صحيحا وذات أهمية :** والصحة على الأغلب تعني الصدق وذلك من عدة نواح أهمها احتواء المحتوى المتمثل بالمعلومات والمعارف بكل حديث وجديد كما يجب أن يكون المحتوى قابلا للتطبيق على المواقف التي تقابل الطلبة في حياتهم وعلى نطاقات واسعة.

والصدق صفة تطلق على المحتوى في حال كان قادرا على إكساب الطلبة المعرفة وإمكانية البحث فيها.

يقسم صدق المحتوى إلى نوعين هما :

1 - **الصدق السيكولوجي:** بمعنى أن يكون المحتوى مناسباً للمتعلمين.

2 – **الصدق الاجتماعي:** بمعنى أن يكون المحتوى معبراً عن حاجات المجتمع وأهدافه.

- **أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي** الذي يعيش فيه المتعلمون فالمنهج يكون مفيداً بمقدار خدمته للطالب المتعلم، كما يجب أن يتصف المحتوى بملاءمته للمجتمع والثقافة التي يخدمها كما يجب أن لا ننسى عند وضع هذا المحتوى أن الطالب يعيش ضمن مجتمع يحمل ثقافة معينة وفكر ومعتقدات وعادات وتقاليد ويعاني من مشكلات مختلفة مما يجعل مما لابد فيه من وضع المحتوى في ضوء هذا جميعا لتحقيق المراد منه.

وبالتالي أن الأكاديمية الصرفة للمحتوى في غياب النظرة العامة لمشكلات المجتمع والبيئة المحيطة بالطالب تحكم على المحتوى بالفشل الذريع في تحقيق الأهداف.

- **أن يكون المحتوى على درجة كبيرة من الشمول والعمق:** إن شمول المحتوى على العديد من المعلومات التي تحيط بكافة جوانب المادة وتناوله للكثير والمبادئ والمفاهيم والأفكار الرئيسة وتطبيقها على واقع حياة الطالب يعطي المحتوى الكثير من القوة والأهمية.

كذلك يجب اختيار المحتوى الذي يشمل العديد من المعارف الأساسية في حياة الطالب الحاضرة والمستقبلية.

- **الاهتمام بحاجات وميول الطلبة:** إن الاهتمام بميول الطلبة وحاجاتهم يعطيهم الرغبة في الفاعل لدراسة المعارف والمعلومات الموجودة في المحتوى، كما ويحدث حالة من الإشباع للحاجات والميول والاهتمامات. بناء على هذا يجب أن يكون المحتوى ملائماً لمستوى الطلاب وقدراتهم الخاصة في كل مرحلة من مراحل عمرهم.
- **أن يكون المحتوى قابلا للتعليم:** بمعنى مناسبة المحتوى لمستوى الطلبة العمري وقدراتهم على فهم المراد مراعيا للفروق الفردية بينهم.

إن اختيار عناصر المحتوى بما يناسب نضج الطالب الجسدي والعقلي وقدراته واستعداده للتعلم تعني نجاح العملية التعليمية بكل تأكيد.

- **أن يكون المحتوى مفيد:** بان يشمل المعلومات المفيدة لحياة الطلبة والمجتمع الذي يخدمه. فالمعلومة المقدمة في المنهج الدراسي المتمثل في المحتوى يجب أن تخدم الطالب والمجتمع وإلا سيفقد معيار الفائدة المرجوة منه.

3

- **أن يحمل المحتوى صفة العالمية:** ويكون بوضع منهاج يحمل قضايا عامة عالمية تهم الأفراد في جميع العالم، مثل قضايا البيئة وحقوق الطفل ونقص المياه والاحتباس الحراري والعنف بأشكاله.
- **التناسبية:** بمعنى وجوب التزام المحتوى بعدد الحصص الدراسية في كل مرحلة وصف دراسي فلا اتساع كبير في المحتوى بحيث لا يتمكن المعلم من إنهاء المحتوى خلال الفصل أو العام الدراسي ولا ضيق شديد يحكم على المعلم أن ينهي المحتوى في فترة بسيطة ويبقى الطلاب بلا عمل لفترة طويلة (الجعفري، 2010).

طرق اختيار المحتوى

من طريقة اختيار المحتوى :

1. **الطريقة الاولى:** المختصين: تشكيل لجنة من عدد من المختصين وتضم المعلم والأستاذ الجامعي المختص في المادة المراد اختيار محتواها والمشرف المختص للمادة ولكنها طريقة تتميز بالذاتية إلى درجة كبيرة والتي يمكن إصلاحها بعدة أمور من أهمها زيادة عدد المشاركين من المختصين وتفعيل المناقشات ثم الاختيار بناء على إجماع عام.

2. **الطريقة الثانية:** استخدام الاستبيانات والمقابلات الشخصية والمؤتمرات وحلقات النقاش حول موضوعات تضمن اختيار المحتوى الأفضل، إلا أنها طريقة غير كافية ولا بد لها من أسلوب داعم آخر للوصول للمحتوى المطلوب.
3. **الطريق الثالثة:** دراسة مناهج أكثر تطورا: خلال الاطلاع على محتويات المناهج في دول متقدمة للبناء عليها والاستفادة منها مع الوعي التام للمجتمع الذي تخدمه المناهج ومدى إمكانية الاستفادة منه في مجتمعاتنا.
4. **الطريقة الرابعة:** التجريب: وذلك بالقيام بالتجريب العلمي الموضوعي لمحتوى معين ويختار ضمن معايير محددة على عينة عشوائية تجريبية واختيار عينة ضابطة ومقارنة النتائج وعلى أساس هذه المقارنة يتم التأكيد على صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته في تحقيق الأهداف المنشودة.
5. **الطريقة الخامسة:** التحليل: وتتم عملية التحليل باستخدام مجالات النشاط المختلفة لدى الكبار في حياتهم اليومية في سبيل استخدامها لتعليم الطلبة بمعنى أن تكون نشاطات الكبار هي الأهداف والمنهج هو كيفية ممارسة الطلبة للأنشطة وبالطبع فان الأنشطة التي تخدم هذا الموضوع هي التي ترتبط بالجوانب الآتية من نشاطات الحياة مثل اللغة والصحة والصحة النفسية والدين والعمل وغيرها (مجاور، 1984).

3

تنظيم المحتوى

بالطبع فان عملية اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف الموضوعة بعناية ووفق معايير مناسبة وبما يخدم الفرد والمجتمع لا يعني على الإطلاق نهاية المطاف حيث لا بد من الحديث في موضوع على جانب كبير من الأهمية إلا وهو كيف لنا أن ننظم هذا المحتوى ونرتبه كما يجب لنقطف ثمراته في وقت مناسب وبشكل مناسب.

بداية فان المراد من مفهوم تنظيم المحتوى يعني: تحديد مراكز الاهتمام التي تدور حولها الأهداف والخبرات والأنشطة، وترتيب أجزائه وفق نسق معين مع مراعاة ربط تلك الأجزاء طوليا وأفقيا بما يحقق الأهداف التعليمية.

أساليب تنظيم محتوى المنهج

إن المحتوى يتكون من العديد من الأفكار وما يتبعها من حقائق ونظريات هامة وقوانين في كل مرحلة من المراحل لذا لا بد من تنظيم هذه الأفكار والموضوعات بما يناسب المرحلة العمرية.

اعتبارات تؤخذ بعين الاعتبار عند تنظيم المحتوى

التنظيم المنطقي: الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط للمركب، ومن السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل.

التنظيم السيكولوجي: بما يتناسب مع ميول وحاجات وقدرات واستعدادات التلاميذ ومدى استفادتهم من محتوى المنهج.

3

التنظيم الرأسي: بالامتداد الزمني وهذا يعني تكرار مفهوم معين مع مستويات مختلفة من المعالجة انتقالا من المستوى البسيط إلى مستوى التوسع والتعمق في المعالجة بالتقدم الزمني في المنهج.

التنظيم الأفقي: ترتيب محتويات المنهج جنبا إلى جنب بشيء من التماسك والترابط بين مقررات الصف الدراسي الواحد(مناهج الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية).

بعد اختيار أسلوب التنظيم يجب اخذ بعض الاعتبارات أثناء عرض المادة كمحتوى داخل المنهج منها :

1. تحديد الأفكار الرئيسية التي يتضمنها كل موضوع من الموضوعات المختارة.
2. التدرج في تنظيم المادة من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب. مع ضرورة التنبه إلى مستوى الطلبة وخبراتهم السابقة.
3. مراعاة التتابع في تنظيم الأفكار الرئيسية. بمعنى أن يتم البدء بالأفكار التي تمثل خبرة سابقة لدى الطالب، ثم الانتقال منها إلى الأفكار التي تبنى على أساسها(السيد علي، 1998).

نماذج ترتيب وتنظيم المحتوى

نموذج نورمان (Norman):

وهو نموذج شبكي يتحدد فيها الأفكار الرئيسة ثم الأقل عمومية وذلك في خط مستقيم، أو يمكن عرض الأفكار العامة التي تشمل محتوى المادة بشكل عام في صورة شبكية وبيان عملية التوصل بشكل تدريجي للأفكار على مراحل متدرجة.

نموذج اوزبيل (DavidAusubel):

وفي هذا النموذج يتمثل ارتباط السابق من المعلومات في ذهن الطالب باللاحق وهذا ما يراه اوزبيل ضرورة لحدوث التعلم ذو معنى.

نموذج اوزبيل يعتمد على التعرف إلى بنية الطالب المعرفية السابقة والبناء عليها بشكل مناسب، فالمفاهيم السابقة تعطي الإشارة لإعطاء الطالب مفاهيم جديدة خريطة مفاهيم شاملة وكذا الحال في المباديء أو الموضوعات العامة ولكن بتحديد المعرفة السابقة لدى الطالب (قلادة، 2005).

نموذج رايجلوث (Reigeluth):

ويشمل هذا النموذج المفاهيم والمبادئ والحقائق والإجراءات ويتم تنظيم المحتوى لها من خلال :

- عرض المقدمة أو الأفكار الرئيسة.
- عرض المادة الدراسية بالتفصيل.
- التلخيص.
- التجميع.
- الخاتمة.

مشكلات التنظيم

تواجه عملية تنظيم المنهج بمحتواه وخبراته مشكلات عديدة من أبرزها ما يلي:

- صعوبة تطبيق الطريقة العملية في عملية تنظيم المنهج نظراً لأن هذه العملية تستدعي غربلة مبادئ التعلم المتضمنة في نظريات كثيرة عن السلوك والتوفيق بينها.

- الحاجة إلى تطبيق ما يعرف عن طبيعة المعرفة ونمو الطفل وارتقائه، وعن عملية التعلم.
- الحاجة إلى تحديد المواضع التي يفضل مراعاة كل من قوانين الاستعداد والتدريب والأثر المتضمنة في النظريات الترابطية للتعلم، أي يجب استخدام أفكار أكثر ديناميكية عن التعلم، كإعادة بناء الخبرة وتنظيمها والاستبصار ونحو ذلك. وكيف يمكن تخطيط خبرات التعلم بحيث تؤدي إلى إتباع أكثر الطرق اقتصاداً في تحقيق الأهداف العديدة المراد تحقيقها. وتنظيم التعلم بحيث يؤدي إلى تحقيق أقصى حد من الكفاية، وبحيث يسهم كل جزء من أجزاء المنهج أقصى إسهام في عملية التعلم، والحاجة إلى التوفيق بين الطرق المختلفة التي يستخدمها الطلبة لاستيعاب المعرفة. ويتطلب ذلك:
- التوافق بين تنظيم المادة الدراسية والتنظيم السيكولوجي لتعلمها.
- تنظيم طريق تعلم المحتوى بحيث تؤدي إلى تحقيق أهداف سلوكية متنوعة (قلادة، 2005).

3 ثالثاً: الأنشطة والخبرات واستراتيجيات التدريس

تقديم

كان المعلم وما زال يلعب دوراً كبيراً في العملية التعليمية التعليمية، ويعد من أهم عوامل تحقيق الاهداف التربوية، ويقع تنفيذها على عاتقة، فهو المنفذ الحقيقي للمنهج ومن هنا تأتي أهمية المعلم في انجاح العملية التعليمية. فوجود المعلم الجيد يضمن ان الجهود المضنية التي بذلت في تخطيط وبناء المنهج وتحديد الاهداف، قد اصبحت في ايدي امينه قادرة على ايصال ما نريدة من اهداف. والقيام بالمهمات الصعبة المطلوبة منه، بما يمتلكه من المعلومات والمهارات تمكنة من القيام بذلك. ورغم كل الظروف التي تمر على معلمنا اليوم مما اثر على مكانته الاجتماعية إلا انه سيبقى الأقدر والأصلح لتمثيل أهدافنا وتقديمها للطالب بأفضل طريقة ممكنة.

مفهوم التدريس

يقصد بعملية التدريس مجموعة من الاجراءات والنشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة الطلبة في الوصول إلى اهداف تربوية محددة من خلال توفير

الامكانات المدرسية اللازمة والخاصة بمكان الدراسة كالاضاءة والاجهزة والمواد التعليمية كالسبورة وغيرها من الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه.

والتدريس هو موازنة دقيقة بين الاهداف والمحتوى والطرق اللازمة لتحقيق الاهداف. ويمكن اعتبار التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم. لذى فالتدريس نشاط تواصلي يهدف إلى اثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقة. ويمكن اعتبار التدريس نشاط من الاعمال المخطط لها لكي يقوم المعلم بتعليم الطلبة في من خلال مجموعة من الاجراءات والانشطة الهادفة. (الحيلة، 2003)

3

وطريقة التدريس تحدد مدى نجاح المعلم في تحقيق الهدف المراد وعلى هذا يمكن لنا أن نعرف طريقة التدريس بأنها: النشاط الذي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال والقرارات التي يتم توظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي في موقف تعليمي معين (الصيفي، 2009).

وهي خطة لعرض وترتيب المادة التعليمية بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية المرسومة.

ولطريقة التدريس أهمية كبيرة، فلا يستطيع الطالب الاستفادة من المعلومات دون طريقة سليمة تعرض من خلالها وهذا يتوقف على المعلم المتمكن من مادته وطريقة عرضها فهو يمتلك المادة والطريقة معا

تعتبر عملية التدريس نظاما تربويا متكاملا له مدخلات ومخرجات وعمليات خاصة به.

فعملية التدريس تعتمد في تطويرها على البحث عن اثر المتغيرات في موقف التدريس والتعلم على مخرجاتها وطبيعة التفاعلات بين الآثار والنتائج (أبو الضبعات، 2007)

ومن المهم السيطرة على العوامل المؤثرة في طريقة التدريس ليقوم المعلم بعمله على أحسن وجه وهذه العوامل هي: الأهداف التي يسعى لتحقيقها في طلابه والوسيلة التعليمية التي سوف يستخدمها ومدى الخبرة وجودتها عند المعلم وقدرتها على خدمته إثناء عمله كذلك فان مستوى الطلاب وقدراتهم وتنظيم المنهج الدراسي وطبيعة الموضوعات

المطروحة في المنهج من حيث مناسبتها أو عدم مناسبتها، قوتها وضعفها تؤثر في طريقة التدريس ولا ننسى بالطبع دور الإدارة والتنظيم المدرسي وإمكانات المبنى المدرسي في تحديد طريقة التدريس. (بكار ووآخرون، 2004).

ولابد هنا من الاشارة إلى الخلط الذي يمارسة الكثير من التربويين بين الاستراتيجية والطريقة والاسلوب فيعتبرونها على انها مصطلحات تدل على شيء واحد بينا الواقع غير ذلك وان هذة المصطلحات كل منها يختلف عن الاخر، واكثرهم شمولية الاستراتيجية: وهي عبارة عن خطة وتصور شمولي عام ومنظم يخطط له لينفذ في التعامل مع موضوع الدراسة. والاستراتيجية تتكون من مجموعة من المكونات التي يتطلب تنفيذها مدة زمنية معينة وهي تشمل أهداف ومحتوى وطرائق واساليب تقويم مواد تعليمية متنوعة وطرائق التدريس هي أحد مكونات استراتيجية التدريس.

3

واستراتيجية التدريس: وسيلة لتحقيق غاية مطبقة ومحددة تحديداً دقيقاً. وتمثل المبادئ الاساسية والاجراءات والعمليات المطلوبة لكي يحدث التعلم. ويتم تحديدها بناءا على الموقف التعليمي والهدف منه ومستويات المتعلمين وخصائصهم، وتتضمن مجموعة من الأنشطة والاساليب والوسيلة والطرق واساليب التقييم التي تساعد على تحقيق الاهداف.

خصائص الاستراتيجية :

1. خاصة لتعلم موضوعات معينة مثل إستراتيجية تعلم المفاهيم والمهارات والاتجاهات وحل المشكلات.
2. تعتمد على مبادئ في التعلم والتعليم.
3. التخطيط فيها دقيق.

اما طريقة التدريس فهي مجموعة من الاجراءات والممارسات والانشطة التعليمية المنظمة التي يمارسها المعلم داخل وخارج الغرفة الصفية في موقف تعليمي معين ولحصة درسية واحدة بهدف توصيل المعلومات والمعارف للطلبة وتحقيق الاهداف السلوكية.

وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو إلى التساؤل أو محاولة لاكتشاف فرض أو فروض وتعد الطريقة حلقة الوصل،

بين التلاميذ والمنهج، ويتوقف على الطريقة نجاح وإخراج الكتاب المقرر، أو المنهج إلى حين التنفيذ، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها.

خصائص الطريقة في التدريس

1. تكون عامة لكل الموضوعات.
2. تبنى على مبادئ في التعلم والتعليم.
3. التخطيط فيها قليل.
4. السلطة فيها للمعلم في الدرجة الأولى.
5. الضبط والربط فيها قليل.

والاسلوب مجموعة الإجراءات والعمليات والأساليب التي تتضمنها الإستراتيجية والطريقة والكيفية التي تستخدم فيها؛ وهي في مجموعها تشكل نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس، فكلنا مثلاً قد يستخدم طريقة حل المشكلات كطريقة في تدريس التاريخ، ولكن قد نختلف في الأسلوب، أو في استخدام هذه الطريقة أو الإستراتيجية، فالأسلوب يعكس شخصية وهدف المعلم وكيفية تناوله لعملية التدريس، أما الطريقة فهي تلزم المعلم أن يستخدم إجراءات محددة.

خصائص الاسلوب

1. خاص بالمعلم حيث لكل معلم أسلوبه الخاص فيه.
2. لا يعتمد على مبادئ في التعلم والتعليم.
3. لا يوجد فيه تخطيط.

الفرق بين طريقة التدريس واستراتيجية التدريس

ظهر مفهوم إستراتيجية التدريس بقوة في السنوات العشر الأخيرة من هذا القرن ويعنى بها: مجموعة تحركات المعلم التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل داخل الصف.

إن تصنيف استراتيجيات التدريس تختلف عن طرق التدريس حيث أنها تتمثل في تصنيفان فقط :

التصنيف الاول: المحور الذي يدور حوله التعلم ويقع تحت هذا النوع من التدريس أسلوب المعلم في التدريس والتعلم مثل المحاضرة والعرض والأسئلة.

- أسلوب محوره المتعلم مثل الطرق البحثية والتعلم الذاتي.
- أسلوب محورها المعلم والمتعلم معا مثل المناقشة والحوار.

التصنيف الثاني: ويكون حسب الطريقة التي يحصل بها التعلم وذلك من خلال توجيه المعلم إلى المعلومات والحقائق. ويقع أسلوب التدريس المباشر واستنباط المفاهيم الجزئية من خلال الشرح المسبق للمفهوم أو الفكرة الرئيسة الموجه للطالب من قبل المعلم ثم إفساح المجال لديه للتعرف إلى الحقائق الجزئية التي يستنبطها من المفهوم العام أو الفكرة العامة.

3

ويمكن أن تكون طريقة المعلم للتعليم هي التدريس غير المباشر من خلال الاستقراء أي توجيه المعلم طلابه إلى استقراء المفهوم أو القانون العام عبر سلسلة من الخطوات الجزئية.

كما يمكن أن تكون طريقة التدريس مباشرة وغير مباشرة بمعنى استخدام الطريق الاستنباطية والاستقرائية معا (محمود، 2006).

أهمية طريقة التدريس

لطريقة التدريس مكانة مرموقة في عملية التدريس ذلك لكونها أحد أهم الوسائل التعليمية في ترجمة أهداف المنهج المدرسي إلى مكونات البنية المعرفية ودورها في تحديد نجاح المعلم وأثرها الواضح في اتجاهات وميول ورغبات الطلبة. وتكمل أهمية طريقة التدريس بالاتي:

1. بالنسبة للمعلم:

- نقل المعلومات والخبرات للطلبة بسهولة ووضوح
- التفاعل مع الطلبة والاجابة عن استفساراتهم

- التخطيط للعملية التعليمية
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة وتوضيفها في الدرس

2. بالنسبة للطالب:

- متابعة المادة الدراسية والاستجابة للمعلومات والمعارف والتوضيح والتفسير
- التفاعل الجيد مع المعلم داخل الحصة الصفية
- التسلسل الجيد المنطقي والمتدرج لموضوعات المادة الدراسية

3. بالنسبة للمادة الدراسية:

- نقل الموضوعات والقيو والتجاهات بعمق ووضوح
- تكون المادة الدراسية مرغوبة للطلبة وأكثر ثباتاً
- مناسبة الكم والنوع من المعلومات والافكار إلى اعمار الطلبة
- مناسبة الوقت والجهد والوسائل للطلبة
- تراعي ميول ورغبات الطلبة واتجاهاتهم(طلافحه، 2010).

مجالات طرائق التدريس

للتدريس ثلاثة مجالات هي:

1. طرق التدريس العامة: تصلح لتدريس جميع المود الدراسية الدراسة.
2. طرق التدريس الخاصة: تصلح لتدريس مواد مخصصة مثل العلوم أو الرياضيات أو التاريخ أو الفن.
3. التربية الميدانية: وهي تمثل الجانب التطبيقي والعملي لما يقوم به الطالب المتعلم داخل الغرفة الصفية. (فرج، 2005)

تصنيفات طرائق التدريس

تنوع طرائق التدريس وتعددت لتناسب تعليم الافراد والجماعات ولتتماشى مع ضروف وامكانات العملية التعليمية ومع اعمار الطلبة وقدراتهم الجسمية والعقلية

ويستند هذا التنوع إلى اسباب تتعلق بالنظريات التربوية والنفسية، التي تستند عليها العملية التعليمية. والمعلم واعدادة وتدريبة. والامكانات السائدة في المدرسة.

هناك أكثر من منهج متبع في تصنيف طرائق التدريس ويعتمد ذلك على الغرض من عملية التصنيف وفلسفة المعني بالامر أو المصنف ومن هذة التصنيفات:

أولا: التصنيف الذي يعتمد المحور في عملية التعلم:

- طرائق تدريس تدور حول المعلم: وتتمثل في طرق التدريس القديمة مثل: المحاضرة والتلقين.
- طرائق تدريس تدور حول المتعلم: وتتمثل في طرق التدريس الحديثة مثل: حل المشكلات، والمشروع والاستقصاء والاستقراء.
- طرائق تدريس تدور حول طبيعة المادة العلمية: وتتمثل في طرق تدريس التارخ أو الجغرافية أوالقراءة.

3

ثانيا: التصنيف الذي يعتمد نواع النشاط المستخدم في التدريس:

- طرائق التدريس التي تحتاجها المواد النظرية ويكثر استخدامها في المؤسسات التعليمية مثل: المحاضرة، وحل المشكلات، والمناقشة.
- طرائق التدريب: وهي الطرائق التي تاخذ الطابع العلمي واتستخدم في التعليم المهني والفني مثل: طريقة المشروع (طلافحة، 2010)

ثالثا: التصنيف الذي يعتمد على نوع التنفيذ:

- الطرائق الإلقائية: مثل أسلوب المحاضرة.
- الطرائق الحسية: تقديم المعلومات بالاستعانة بالوسائل الحسية المحاضرة الموضحة أو المشروعة بالتوضيح.
- الطرائق العملية: تعتمد على الممارسة الفعلية مثل طريقة المشروع.
- طريقة الحوار: تعتمد على الاستجواب والحوار مثل المناقشة والطريقة السقراطية.
- الطرائق الاستدلالية: والتي ينتقل فيها المتعلم من الجزء إلى الكل، الطريقة الاستقرائية، أو ينتقل من الكل إلى الجزء الطريقة الاستنتاجية.

- طرائق تدريس لا تركز على نشاط المتعلم مثل المحاضرة).
- طرائق تدريس يتفاعل فيها المعلم والمتعلم لفظيا مثل المناقشة والتسميع والاستجواب.
- طرائق تدريس تركز على التفكير وعرض المحتوى التعليمي مثل الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية.
- طرائق تدريس تهتم بالمشكلات التعليمية وإخضاعها للبحث العلمي الطريقة الاستقصائية وطريقة الاكتشاف وطريقة حل المشكلات وطريقة المشروع.
- طرائق تهتم باستخدام تقنيات أو فنيات أو الدراما الاجتماعية مثل: تمثيل الأدوار وطريقة المحاكاة وطريقة النمذجة.
- طرائق تدريس تعتمد نشاط المتعلم الذاتي مثل طريقة التعلم عن بعد، وطريقة التعليم المبرمج، وطريقة الحقائب التعليمية.

رابعا: التصنيف الذي يعتمد مدى الاهتمام بنشاط المتعلم: وتهتم بميول الطلبة وحاجاتهم ومشاركة الطالب في اكتساب المعارف مثل استخدام طريقة المشروع في التعليم.

- طرائق التدريس المتوازنة: وهي طرق تراعي الطالب من حيث حاجاته واهتماماته وتراعي المادة الدراسية القائمة على المعلومات والمعارف وقضايا المجتمع.

خامسا: التصنيف الذي يعتمد على عدد المتعلمين:

- طرائق التدريس الجماعي: مثل المحاضرة والمناقشة.
- طرائق التدريس الفردي: مثل الحقائب التعليمية والتعليم المبرمج.
- طرائق يتوزع فيها المتعلمون إلى مجموعات: مثل: المشروع وحل المشكلات (صبحي وعليمات، 2001).

سادسا: التصنيف الذي يعتمد على الاتجاه التربوي أو الفلسفة التربوية:

- مجموعة العرض: وهي الطرائق التي تأسست على الفلسفة التقليدية للتربية والتي تنظر للمتعلم على أنه سلبي غير قادر على تحصيل المعرفة.

- مجموعة الاكتشاف: تأسست على ضوء الفلسفة التربوية الحديثة والتي ترى بأن المتعلم قادر على البحث بنفسه، وأن دور المعلم هو التوجيه والتشجيع طريقة المشروع، والاستقصاء.
- مجموعة التعلم الذاتي: وهي التي تؤكد على قدرة المتعلم على اكتساب المعلومات من المواقف التعليمية بنفسه دون مساعدة المعلم طريقة التعليم المبرمج، والحقائب التعليمية.

سابعا: الذي يعتمد دور المتعلم وفاعليته في الطريقة:

- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها سلبي.
- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها إيجابيا.
- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها نشيطا.
- طرائق تدريس يكون دور المتعلم فيها رئيسا وأكثر اعتمادا على نفسه (فرج، 2005).

معايير اختيار طرق التدريس:

هناك مجموعة من المعايير التي يتم في ضوءها اختيار طريقة التدريس. وتمثل هذه المعايير بحد ذاتها عناصر المنهج، حيث ان اختبار طريقة التدريس تعد من اهم عناصر تنفيذ المنهج ومن هنا تتكامل عناصر المنهج معاً وتكون اكثر وضوحاً عند تنفيذه. عموماً فان معايير اختيار طرائق التدريس هي:

1. ملاءمة الطريقة للأهداف المنشودة :إن طبيعة الهدف المراد تحقيقه في الحصة هو ما يحدد طريقة التدريس المتبعة فإذا كان الهدف هو التعريف بشاعر معين على سبيل المثال فمن الأفضل الاتجاه إلى طريقة طرح الأسئلة والمناقشة للوصول للهدف المطلوب وهكذا يتم اختيار طريقة التدريس بما يناسب الهدف.
2. ملائمة الطريقة للمحتوى: إذا كان المحتوى يرتبط بالهدف فعلى هذا يجب أن تناسب طريقة التدريس ووسائله المحتوى المطروح وعناصر هذا المحتوى فمثلا الطريقة

المستخدمة لشرح القانون أو النظرية تختلف عن طريقة شرح آيات من القران الكريم فما يناسب الأولى لا يناسب الثانية.

3. ملائمة الطريقة لمستوى نمو الطالب: يجب أن تناسب طريقة التدريس ووسائله المرحلة العمرية التي يعيشها الطالب وعلى هذا لا بد للمعلم من دراسة الخصائص النمائية لكل مرحلة والتعرف إلى قدرات الطلاب واهتماماتهم وان كانت مهمة صعبة إلا أن نجاح المعلم يكمن في اختيار طرق تدريس متنوعة تناسب الجميع مع الاهتمام الفروق الفردية بينهم.

3

4. نظرة المعلم إلى التعليم: إن الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المعلم وينتهجها تحدد طريقة تدريسه لمادته فان كان من أنصار التعليم التقليدي فله أساليبه التقليدية التي تجعل منه المنهل الوحيد للمعرفة فهو محاضر مفوه يتكلم والجميع ينصت ولا يسمح بمشاركة احد وان كان من المعلمين المؤمنين بدور المعلم الجديد بأنه مصدر للمعرفة ولا يمثل جميع المصادر فيلعب دور الموجه والمرشد والموجه الذي يستخدم جميع الأساليب والطرق للإفادة منها في إيصال المعلومة للطالب بما يخدمه في حياته ومستقبله (أبو حويج، 2006).

العوامل التي تحدد في ضوئها طريقة التدريس:

سبق وأشرنا إلى أنه ليس هناك طريقة واحدة هي الأمثل للتدريس، وكأداة لتحقيق الأهداف المتعددة، وإنما هناك طرائق وأساليب تدريسية متعددة ومتنوعة يستخدم منها المعلم ما يتلاءم وطبيعة المادة، وأهداف تدريسها، ونضج التلاميذ وخبراتهم والظروف المتاحة في المدرسة إلا أن هنالك عوامل عديدة تتدخل في اختيار المعلم لطريقة التدريس منها:

1. أهداف التعليم ويقصد بها، الأهداف العامة المنبثقة عن سياسة التعليم في الدولة إن أهداف أي دولة منبثقة من الفلسفة التي تؤمن بها، فالدولة المسلمة شعارها تطبيق مبادئ الدين الإسلامي، لذا فإن أهداف التعليم فيها ترمي إلى تربية الطلاب تربية إسلامية في سلوكهم، لذا فإن أي طريقة تحقق هذا الغرض تُعد طريقة مناسبة لتدريس التاريخ مهما كان الموضوع الذي يدرسه المعلم.

2. أهداف الدرس: فطريقة التدريس هي الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف الدرس، لذا فعلى المعلم أن يختار الطريقة المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، فمثلاً: إذا كانت أهداف أحد الدروس في التاريخ هي معرفة حقائق معينة عن الحضارة الإسلامية، ونظام الدولة السياسي والاقتصادي والاجتماعي فإن الطريقة المناسبة لتحقيق مثل هذه الأهداف، تختلف عن درس آخر في التاريخ أهدافه، مقارنة نظام الحكم بين الحضارة الإسلامية وحضارة اليونان والرومان، لذا فإن اهتمام المعلم بتحديد أهداف الدرس السلوكية يساعد في تحديد طريقة التدريس المناسبة.
3. مستوى الطلبة: إن المدرس الناجح قبل أن يختار الطريقة التي يتبعها في تدريس طلابه، عليه أن يتعرف إلى مستوى نضجهم وإمكاناتهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة، فطريقة التدريس التي تناسب طلبة الصف الرابع والخامس قد لا تصلح لطلبة أكبر سناً، كما أن الطريقة التي تستخدم لتدريس شعبة ما في نفس الصف، قد لا تصلح لتدريس شعبة أخرى من الصف نفسه، فإذا كانت معلومات الطلبة التاريخية جيدة، وقدرتهم على التعبير الواضح والسليم عالية، فيمكن للمعلم أن يستخدم في تدريسهم طريقة المناقشة والحوار، وإذا كان مستوى الطلبة العام ضعيف ومعلوماتهم التاريخية بسيطة، فإنه يستخدم في تدريسهم طريقة حل المشكلات، وهكذا نجد أن وضع الطلبة في الصف ومستواهم العام، يؤثر في اختيار طريقة تدريسهم.
4. محتوى الدرس (موضوع الدرس) يعد عاملاً مهماً من عوامل اختيار طريقة التدريس، فإذا كان موضوع الدرس يدور حول نشر الدعوة الإسلامية، ودخول كثير من الرجالات في الإسلام، فإن طريقة القصة، هنا الطريقة المناسبة لتدريس هذه الأحداث التاريخية أما إذا كان الموضوع يدور حول أثر الحرب العالمية الأولى على أوضاع الدول العربية، السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فإن طريقة حل المشكلات والمناقشة هي الأنسب في تدريس هذا الموضوع.
5. تنظيم المنهج: يؤثر أسلوب تنظيم المنهج على نوعية الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المعلم أثناء تدريسه، فإذا كان المنهج منظماً على أساس مشكلات، فإن طريقة التدريس

التي يستخدمها المعلم هنا تختلف عن طريقة التدريس التي يستخدمها في منهج منظم على أساس مواد دراسية منفصلة أو على أساس مفاهيم وحقائق وتعميمات.

6. شخصية المعلم: لشخصية المعلم أثر في نوع الطريقة، فإذا كان المعلم متسلط وعنده حب الظهور والسيطرة والترفع عن النزول إلى مستوى طلابه، فإنه يختار طريقة الإلقاء والمحاضرة، فيكون هو مصدر المعلومة، وهو المتكلم والطلبة مستمعين، فالدور الأول في الحصة له، ودور الطالب فقط هو تلقي المعلومات، أما إذا كان المدرس ديمقراطياً وثقته بنفسه عالية، فإن دوره يكون موجه ومرشد ومنظم للعملية التعليمية، وينطلق من مستوى طلابه ويرقى بهم إلى مستوى أعلى، لذا يركز في تدريسه على الأنشطة والحوار والنقاش وحل المشكلات.

3

7. الوسائل التعليمية: إن توفر الوسائل التعليمية وتنوعها في المدرسة، يساعد المعلم في اختيار طريقة التدريس المناسبة، وتوظيف هذه الوسائل في تدريسه، وإن نقص الوسائل التعليمية يؤدي إلى تحديد المعلم وتقيده في نوعية الطريقة التي يستخدمها، فحين يفشل المعلم في العثور على فيلم تعليمي عن معركة تاريخية ليستعين به في تدريسه، فإنه يجد نفسه مضطراً لاستخدام طريقة أخرى، لا تقتضي وجود مثل هذا الفيلم، ومع ذلك فإن توفرها قد لا يؤدي إلى النتيجة المرغوبة لاستخدامها، لأن ذلك يرتبط أيضاً بشخصية المعلم ومدى قناعته بعمله وفلسفته ومستوى إعداده.

8. البيئة المحلية: البيئة المحلية هي العمل الحقيقي الذي ينفتح عليه تدريس التربية الاجتماعية، مما يؤدي إلى إكساب الطلبة، معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات، قد يتعذر إكسابهم إياها من خلال استخدام وسيلة تعليمية مثل الخريطة أو الصور أو المجسمات، ذلك أن البيئة المحلية تحتوي فضلاً عن العناصر المادية، عناصر ثقافية متعددة وعلاقات بشرية متنوعة تربط بينها وبين غيرها، من البيئات الأخرى، لذا فإن طريقة التدريس التي يختارها المعلم تتأثر بمدى توفر الظواهر التي يريد أن يدرسها في البيئة، فالبيئة الريفية تحوي على النباتات والأراضي المنبسطة، وربما الصحراوية، وتحتوي على صناعات ريفية وعلى عادات وتقاليد، وقيم، وغير ذلك، أما البيئة

المدنية فتحوي على الأسواق ووسائل الاتصالات المختلفة أو المصارف والمستشفيات والأندية وغيرها.

9. التنظيم المدرسي: يعتبر أسلوب التنظيم المدرسي السائد، من العوامل الرئيسية التي تؤثر في تحديد واختيار طريقة التدريس، وذلك من خلال عدد الطلبة في الصف، وأسلوب توزيعهم على الصفوف، والوقت المخصص للمادة المراد تدريسها، وعدد الحصص التي يكلف بها المعلم، وملاءمة غرفة الدرس، وتنظيم الجدول الدراسي، ومدى التعاون بين المعلم والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، وغيره من العوامل، وهذه كلها تؤثر في تحديد المعلم لطريقة التدريس المناسبة.

10. الإدارة المدرسية: يلعب مدير المدرسة دوراً رئيسياً في العملية التربوية، فالمدير كقائد ومشرف تربوي مقيم، يساعد معلميه ويوجههم من خلال خبراته التي اكتسبها في التدريس، ومن خلال اطلاعه المستمر على المستحدث في مجال التربية والتعليم، كما أنه يساعدهم في توفير الوسائل التعليمية اللازمة، ويذلل العقبات التي تعترضهم، لذا كان لابد من التعاون بين مدير المدرسة والمعلم، لأن هذا التعاون يؤثر حتماً على الطريقة التي يختارها المعلم في تدريسه (طلافحه، 2010).

3

خصائص وميزات طريقة التدريس الجيدة :

نظرا لتعدد طرائق التدريس وتنوعها فان اختيار طريقة التدريس الجيدة المرنة والقابلة للتكيف مع الظروف المادية المتاحة والمناسبة عن غيرها من الطرق، خاصة في ظل وجود معارف مختلفة، وطلبة يختلفون في مستوياتهم العقلية والوجدانية ودرجة نضجهم ومجتمع مدرسي ذات إمكانيات تختلف وبيئة محيطة تختلف من مكان لآخر يمكن لنا ذلك من خلال البحث عن الخصائص الآتية والتي تمثل طريقة التدريس الجيدة.

1. القدرة على تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس
2. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتوفير فرص التعلم المناسبة لكل منهم.
3. التعرف إلى الخلفية المعرفية لكل طالب وقدراته وميوله وحاجاته.
4. إمكانية تنفيذها بما هو متوفر من قدرات المعلم والبيئة الصفية والمدرسية.

5. لها القدرة على إشباع حاجات الطالب وإثارة اهتمامه.
6. تشتمل على وسائل تعليمية تسهم في فهم أفضل للمادة عند الطلاب.
7. تدفع الطلاب إلى المساهمة والمشاركة في الحصة مع المعلم.
8. تحترم شخصية الطالب وتنميها.
9. التدرج في التدريس من المعلوم للمجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
10. المرونة وقابلية التعديل والتغيير حسب الموقف التعليمي.
11. الإبداع والتجديد والتنويع (الحريري، 2010).

مراحل التدريس

ان عملية التدريس عملية متكاملة ومتداخلة مع بعضها البعض وحتى يتم انجازها بشكل سليم لابد من المرور بمراحل اساسية ثلاث لتحقيق فاعليتها وتتمثل هذه المراحل بـ :

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط أو ما قبل التفاعل هي مرحلة النشاط الذهني الذي يهدف لتحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها. وهي مرحلة خالية من التفاعل لأنها تتم خارج الفصل، وهي تمثل نشاطا منطقيا مقصودا يبدو فيه الموقف التدريسي على أنه موقف سهل ومنسجم.

المرحلة الثانية: تبدأ بمواجهة المدرس لطلبتة، وهي مرحلة تفاعل حي وهي سريعة بأحداثها وما كان منطقيا في مرحلة التخطيط يصبح موقفا سيكولوجيا معقدا.

المرحلة الثالثة: وتعبر عن وقوف المعلم على مدى تأثيره في الطلبة وبالتالي يكون نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس. (فرج، 2005).

الخبرات التعليمية

إن تغير طبيعة الحياة يعني بالضرورة تغير الخبرات المقدمة للطالب ليتمكن من خلالها التكيف مع المواقف التي يتعرض لها في حياته، ولان المدرسة هي المكان الأمثل لتقديم هذه

الخبرة للطالب عبر اختيار مناسب وتنظيم صحيح يلاءم مستوى الطالب وقدراته ومهاراته وميوله كان من الواجب على المدرسة اختيار الخبرة بعناية فائقة وعدم إغفال ما يحيط الطالب من تجديدات مستمرة يقدمها التطور المعرفي له في جميع المجالات وبشكل منظم أوغير منظم. وتمثل الخبرات غاية في الأهمية بالنسبة لمخططي المنهج والمعلمين.

ويشير مفهوم الخبرات إلى عملية التفاعل ما بين المتعلم والظروف المحيطة بعملية التعلم داخل البيئة التي يعيشها المتعلم وذلك بتخطيط من المدرسة التي تنظم العلاقة بين المتعلو والبئة والمتعلم والمعلمين.

ويعني مفهوم الخبرة بشكل أو بآخر عملية التفاعل بين الطالب والظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها سواء كانت بيئة طبيعية أو فكرية أو نفسية أو اجتماعية.

3

و تعني ما يفعله المتعلم كي يتعلم وليس ما يفعله المعلم لتعليمه، وهي مجموعة التمارين والواجبات والأمثلة والمشكلات والأنشطة والمشروعات.

ويمكن لنا أن نقول بأنها الخبرة التي تعمل المدرسة على التخطيط لها وتنفيذها مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب. وتلعب الخبرات التعليمية دوراً هاماً في تحقيق أهداف لمنهج مع المحتوى إلا أن المحتوى أحيانا يقف قاصرا أمام بعض الأهداف مما يعطي الخبرات دورا اكبر في مساعدة الطالب على اكتساب السلوك المرغوب فيه ويتضح ذلك بشدة في بعض عمليات التفكير أو في اكتساب الاتجاهات (هندي، 1999).

معايير اختيار الخبرات التعليمية

تشترك الخبرة في كثير من معايير اختيارها مع معايير اختيار المحتوى إلا أننا يمكن أن نحددها بما يأتي:

- الارتباط الوثيق بالأهداف.
- الصدق والدلالة والصلة بالواقع.
- مراعاة ميول وحاجات التلاميذ.
- تنوع الخبرات بحيث تغطي مدى واسعاً من الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

تنظيم الخبرات التعليمية

بعد اختبار الخبرات التعليمية في ضوء اختيار عناصر المحتوى وتنظيمها تأتي خطوة تنظيم هذه الخبرات. وهذا التنظيم يتطلب وضع الخبرات التعليمية في تتابع مؤلف من أربع مراحل هي:

1. مرحلة التقديم والتنشيط والتوجيه:

في هذه المرحلة توضع الخبرات التي تؤدي الوظائف التالية:

- مساعدة التلاميذ على ربط خبراتهم السابقة بالخبرات الحالية.
- إثارة اهتمام التلاميذ والكشف عن ميولهم.
- التعرف إلى المشكلات التي يمكن تناولها في مراحل تالية.
- إيجاد الدافعية لدى التلاميذ لضمان اشتراكهم في المواقف التعليمية.
- تقديم معلومات تشخيصية عن التلاميذ، ليستفاد منها في مراحل تالية من مراحل تنظيم الخبرات التعليمية. (الربيعي، 2006)

2. مرحلة النمو والتحليل والدراسة:

في هذه المرحلة توضع الخبرات التعليمية التي تؤدي إلى إثراء معلومات الطلبة عن الأفكار المحورية، وما يستلزم ذلك من عمليات كالقراءة، والبحث، وتحليل البيانات، وتكوين مجموعات العمل وتنظيم الدراسة داخلها، والتخطيط لطرق عرض نتائج الدراسة، ويلاحظ أن الخبرات في هذه المرحلة يجب أن تتسم بالتنوع في الأنشطة وإثرائها.

3. مرحلة التعميم:

في هذه المرحلة توضع الخبرات التعليمية التي تحث الطلبة على ربط أفكارهم في كل معين وصياغتها بأسلوبهم الخاص، والمقارنة بين المواقف من حيث أوجه الشبه والاختلاف بينها، واستخلاص النتائج وصياغتها.

-4 مرحلة التطبيق والتلخيص والتقويم:

في هذه المرحلة تصمم الخبرات التي تمكن الطلبة من القيام بما يلي:

- تطبيق ما تعلموه في المراحل السابقة على مواقف جديدة لم يمروا بها من قبل.
- قيامهم بأنشطة يلخصون فيها ما تم تعلمه من أفكار وخبرات، ويحاولون ربطها بغيرها من أفكار وخبرات أخرى.
- قيامهم بعملية تقويم تتناول طريقتهم في العمل خلال الخبرات التعليمية التي مروا بها، وكيف يمكن أن يقوموا بالعمل بطريقة أفضل، أو بطريقة مختلفة إذا ما أتيح لهم القيام به مرة أخرى(قطامي، 2001).

جوانب الخبرة

للخبرة عدة جوانب تكون شخصية الطالب من حيث امتلاكه للمعلومات والمهارات واكتساب الميول والاتجاهات والقيم كما وتؤثر الخبرة في تذوق الطالب لموضوعات معينة والاهم من هذه الجوانب جميعا هو تحديد الخبرة لتفكير الطالب ومواجهته للمواقف التي يمر بها في حياته وسآتي على ابرز الجوانب التي يظهر من خلالها اثر الخبرة في كل منها.

- **التفكير:** ويعد من أهم جوانب الخبرة لان الفرد يستخدم عقله في استدعاء الخبرة السابقة لديه عندما يواجه موقفا حياتيا يتطلبها ويستخدم عقله في ابتكار حلولا جديدة لمشكلة قد يتعرض لها وبالتالي على المنهج أن يدرب الطالب على استخدام التفكير العلمي في حل مشكلاته.
- **التذوق:** ويتضح ذلك بقوة عند استمتاع الطالب بأنواع الفنون المختلفة في الأدب والمسرح والرسم وغيرها وعلى المنهج أن ينمي لدى الطالب قدرته على تذوق الأدب والفنون المختلفة نظريا وعمليا وتهيئة الأسباب المختلفة لذلك.
- **المعلومات:** وهو جانب مهم من جوانب الخبرة لان المعلومة السابقة هي التي تصنع الخبرة وبالتالي القدرة على مواجهة المشكلات والتفكير في حلها ومع الانفجار المعرفي الذي لا يتوقف ويندفع بقوة أما العقل البشري كان لا بد للمنهاج من تحديد المعلومات التي يجب أن يعرفها الطالب بما يرتبط مع البيئة التي يعيشون فيها وتكون على مستوياتهم من النضج في جميع المجالات.

- **المهارات:** إن المهارات التي يمكن للطالب أن يمتلكها كثيرة جدا والمواقف الحياتية اليومية تعطيه القدرة على امتلاكها واكتسابها سواء كانت هذه المهارة اجتماعية أو أكاديمية أو مهارة في استخدام الآلات والأجهزة أو مهارات فنية وعلى المنهج أن يستغل هذا في تحديد المهارات المراد للطالب أن يكتسبها في كل خبرة تقدم إليهم وتهيئة جميع الظروف والمواقف لاكتساب الطالب لها.

3

- **الميول:** إن الميل القلبي للأشياء تحكم على العمل بالنجاح أو الفشل فان أحب الطالب شيئا ونجح فيه كرره وأحبه ولو فشل توقف عنه وكرهه وعلى هذا فمن واجب المنهج أن يعرف الأم يميل الطالب ويسعى إلى تنمية ميوله المناسبة وتصحيح الميول التي لا تصلح لحياته وحياة مجتمعه كما على المنهج أن يهيئ الظروف لتكوين الميول والعادات والهوايات المفيدة والايجابية لدى الطالب
- **الاتجاهات والقيم:** إن التعامل مع الحياة اليومية وما فيها يكسب الفرد العديد من الاتجاهات والقيم أحيانا تكون مرغوبة وأحيانا كثيرة تكون عكس ذلك وعلى المنهج أن يزود الطالب بالمعلومات الوافية عن الاتجاهات والقيم المرغوبة وتهيئة الظروف أمامهم لتكوين الاتجاهات السليمة وتدعم القيم الصحيحة.

(صلاح وآخرون، 2007).

شروط اختيار الخبرات

- **الاستمرارية:** وتعني استخدام الخبرة السابقة في بناء الخبرة اللاحقة لها حسب الموقف الذي يوجد فيه الطالب فالخبرات مترابطة بشكل واضح ودقيق فالخبرة السابقة تخزن في ذهن الطالب وترتبط بالخبرة الجديدة لحين استخدامها.

وهذا يوصلنا إلى أهمية إيجاد علاقة رأسية بين عناصر المنهج الرئيسية. ويقصد بالعلاقات الرأسية لخبرات التعلم علاقات هذه الخبرات خلال سنوات الدراسة، ومن الأمثلة على ذلك فحص العلاقة بين خبرات الصف السابع وخبرات الصف الثامن في مادة التاريخ. ومن الواضح أن الاستمرار يكفل رقي مهارات المتعلم، واتساع دائرة معلوماته، وزيادة عمقها، ويكسبه الاتجاهات والقيم المطلوبة.

- **الايجابية:** إن دور المنهج في الخبرة يركز على الخبرات الايجابية في حياة الطلاب ويدعمها ويعرضها للطالب من خلال المواقف المختلفة ويدفعه لتكوينها وحفظها في ذاكرته.

إن الخبرة تتنوع فمنها الخبر الجيدة والنافعة ومنها الخبرة السالبة أو الضارة، فالخبرة التي تعرض لها المجرمين مثلا خلال حياتهم تختلف تماما عن الخبرات التي مر بها القادة العظماء، ولكن دور المنهج يكمن في التركيز على الخبرة المفيدة والايجابية حتى تخرج للمجتمع أفرادا أسوياء فيهم من القيم والأخلاق والاتجاهات ما يدفعهم إلى تقدم مجتمعاتهم ورقيها.

- **التكامل:** ويقصد به إيجاد علاقة أفقية بين عناصر المنهج وعلاقة أفقية بين الخبرات التعليمية. وعلى سبيل المثال إذا أرتئي تنمية أفكار ومفاهيم معينة في التربية الاسلامية في صف معين، فإنة من المهم معرفة كيف يمكن أن تتصل هذه الأفكار والمفاهيم بالموضوعات وأنواع النشاط في المواد الدراسية الأخرى بنفس الصف. بحيث تؤدي إلى ازدياد تكامل ووحدة نظرة الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم. بمعنى ألا تنمى هذه الأفكار والمفاهيم على أنها أنواع منعزلة من السلوك تستخدم فقط في مواد التربية الاسلامية، وإنما تنمى أيضاً على أنها أفكار ومفاهيم تتصل بمكونات المواد الدراسية الأخرى.

3

ومن المؤكد أنّ مراعاة التكامل يعود بعدد من الفوائد من أبرزها ما يلي:

- مساعدة الطالب على تحقيق نظرة موحدة متسقة لديه، وعلى توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج.
- الإسهام في إثارة الدافعية لدى الطلبة.
- توفير الوقت والجهد على الطلب بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل فرع معزولاً عن الآخر.

- **التنظيم:** تتم مراحل النمو عن الطالب بجميع جوانب شخصيته بالتدريج لذا فان تقديم المعرفة يجب ان تتم بشكل متدرج حتى يتمكن من امتلاكها واكتساب المهارة فيها وكذلك الخبرة يجب أن تكون منظمة حسب مناسبتها لمراحل نمو الطالب واهتماماته واستعداداته وميوله. إن التدرج في تقديم الخبرة ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب يجعل منها خبرة مفيدة ومن السهل اكتسابها.

- **التوازن بين حاجات الفرد والمجتمع:** إن التوازن هو أساس النجاح في العملية التعليمية وفي غيرها فالفرد جزء من المجتمع الكبير من حوله والمجتمع هو الراعي لهذا الفرد الذي يقدمه للمدرسة لاعدادة ليفيد نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى المنهج أن يراعي ذلك بتقديم الأنشطة التعليمية التي تزود الطالب بالخبرة المطلوبة بشكل متوازن.
- **التنوع:** إن الخبرة المقدمة للطالب تتسم بالتنوع من خبرة عملية إلى خبرة علمية ومن خبرة دينية إلى أخرى اجتماعية وبهذا تتكون عند الطالب خبرات عديدة تتلاقى أحيانا وتفترق مع خبرات اخرى ولكنه تعرض لها جميعا لذا على المنهج عدم الاقتصار على نوع واحد من الخبرات.

3

- **الترابط:** يجب ان تكون الخبرات متنوعة ومترابطة ومستمرة حتى تحقق الأهداف وحتى يحقق المنهج ذلك علية أن يقوم بـ :
  1. الربط بين الموضوعات الموجودة في المادة الدراسية.
  2. الربط بين المواد الدراسية على بطريقة راسية وافقية.
  3. ربط الخبرة بالبيئة المحيطة.
  4. التنسيق بين المقررات الدراسية.

حتى تشكل الخبرات التكامل في حياة الطالب يجب ان تكون متنوعة وتساعدة في مواجهة المشكلات في حياتة وبما ان محور العملية التعليمية وهدفها هو تحقيق الأهداف المنشودة عند الطالب فعلى المنهج أن يفيد من الخبرات في تحقيق الأهداف مجتمعة، حيث يمكن لنا من خلال الخبرة الواحدة أن نحقق العديد من الأهداف (صلاح وآخرون، 2007).

- **التراكم:** ويقصد به تنظيم الخبرات التعليمية بحيث يعزز بعضها البعض الآخر لكي تحدث أثراً تجميعا، أو تراكمياً يؤدي إلى إحداث تغييرات عميقة في المتعلم. حيث أن التغيرات في سلوك الطالب، مثل طرق التفكير والعادات والمفاهيم الأساسية والاتجاهات والميول تكون بطيئة لتجمع وتراكم الخبرات التعليمية. ومن أكثر العوامل أهمية في تحديد أثر التراكم لخبرات التعلم هو التنظيم الرأسي والأفقي للعلاقات بين هذه الخبرات. فإن بناء خبرات في مادة التاريخ في الصف السابع تعتمد على خبرات هذه المادة في الصف

الثامن يؤدي إلى تنمية المفاهيم التاريخية والمهارات وزيادة التعمق فيها. وارتباط خبرات التاريخ في الصف السابع بخبرات التاريخ في نفس الصف، يؤدي إلى جعل كل منهما يعزز الآخر؛ مما يوفر معنى وتكاملاً ويجعل البرنامج التعليمي أكثر فاعلية.

- **التوازن:** ويقصد به تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلم، بمعنى أن يراعى في التنظيم الترتيب الذي يتمشى مع طبيعة ومنطق المادة من جهة، ومع مستوى الطلبة وخصائصهم من جهة أخرى، مع مراعاة أن تقوم طرق التعلم اللازمة على أساس تطوري (قطامي 2001)
- **التمركز:** ويقصد به أن يكون هناك مركز أو محور أو نقطة ارتكاز يتمركز حولها المحتوى والخبرات التعليمية. ومن شأن ذلك أن يساعد في تحديد الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها، وتوضيح أي من العلاقات التي يجب إبرازها بين هذه الأفكار، ما تحتويه تلك الأفكار من مادة خاصة بها كالحقائق والمفاهيم والمبادئ وغيرها؛ مما يتيح للمعلم إدراك المهم والأهم والأكثر أهمية، ويساعد الطلبة على إدراك العلاقات سواء بين الأفكار الرئيسية، أو بين ما تحتويه من مادة خاصة بكل فكرة رئيسية منها.

3

أنواعها:

على المعلم الناجح أن يتعرف إلى أنواع الخبرات والأنشطة المختلفة التي يمكن لها أن تفيده في عملية تدريسه وعليه أن ينوع فيها ولا يقتصر على شكل واحد منها حتى يحقق أهدافه عند جميع الطلاب حسب الفروق الفردية لديهم، أما أشهر أنواع الخبرات أو الأنشطة فهي على النحو الآتي:

1. الخبرات التعليمية الأولية: وهي الأنشطة التي تثير اهتمام الطالب وتدفعه لطرح الأسئلة المفيدة أو المناقشة مع المعلم أو غيره من الطلاب ويحتاج إلى العديد من الوسائل التعليمية.
2. الخبرات التعليمية التطويرية: يتم من خلال الخبرة التطويرية تحقيق الأهداف المنشودة في المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم وأشهر أنواع هذه الخبرات البحث والملاحظة وتقديم العروض والتجريب العلمي والخبرة الإبداعية مثل الرسم والتمثيل وغيرها.

3. خبرات المناقشة: تشكل المناقشة في هذه الخبرات معظم أنشطة الوحدة التدريسية وتقوم على مبدأ التبادل في الكلام ولا تعني على الإطلاق الإجابة عن الأسئلة المطروحة من المعلم.
4. الخبرات الفنية أو الحرفية: مثل صناعة المجسمات ولوحات الإعلانات للصف أو للمدرسة أو أي أنشطة فنية أو حرفية.
5. الأنشطة الختامية: وهي أنشطة تلخص ما تعلمه الطالب أو تقويم ما تم تحقيقه من أهداف. (سعادة وإبراهيم، 1997).

الأنشطة التعليمية

وتمثل الانشطة، عنصراً رئيساً من عناصر المنهج. ويقصد بها الجهد الذي يبذلة المعلم او الطالب لتحقيق الاهداف، فهناك أنشطة يقوم بها المعلم وأنشطة يقوم بها الطالب، ومنها انشطة تعتمد على الطالب والمعلم معاً. ويتم اختيارها في ضوء الاهداف والمحتوى. وتتزامن الأنشطة في كثير من الاحوال مع الخبرات.

والنشاط بشكل عام يعني: الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم من اجل بلوغ هدف ما.

تشكل الأنشطة المدرسية عنصرا من عناصر المنهج التي يعتمد عليها الطالب في الوصول إلى الأهداف، مستقبل الطالب كونها تؤدي عدة وظائف أهمها :

1. تكشف ميول ومواهب الطلاب المختلفة رياضية أو فنية أو أدبية أو غيرها.
2. تزيد من تشويق الطالب للاهتمام بالمواد الدراسية.
3. استخدام أوقات الفراغ في أنشطة مفيدة ونافعة تنمي شخصية الطالب.
4. تساعد الطالب في اظهار مهاراته وقدراته.

أشكال الأنشطة

تتم الأنشطة المدرسية من خلال الأنشطة الصفية والانشطة غير صفية المنهجية وتحصل في عدة مرات في العام الدراسي حسب الوقت المتاح والحاجة إلى ذلك، أما الأنشطة الصفية فتقسم إلى عدة أقسام :

القسم الأول:

1. نشاطات داخل الصف مثل المناقشة والمحاضرة والمشاهدة والاستماع وتمثيل الأدوار وغيرها
2. نشاطات خارج الصف، مثل الزيارات والرحلات والمعسكرات ومشروعات الخدمة البيئية.

القسم الثاني: انشطة من حيث العدد

1. نشاطات المجموعات الكبيرة، وهي نشاطات يشترك فيها طلاب الصف جميعا مثل مشاهدة الأفلام أو حضور مناقشة مع زائر أو غيرها.
2. نشاطات المجموعات الصغيرة، بمعنى ممارسة نشاطات من قبل طلاب معينين مثل إجراء التجارب أو عمل الاستفتاءات.

3

القسم الثالث: نشاطات الفرد الواحد، وهي أنشطة يمارسها طالب واحد مثل عمل تمرين أو صنع وسيلة تعليمية النشاطات من حيث الحواس المستخدمة :

القسم الرابع: نشاطات حركية مثل التمارين الرياضية أو تشكيل النماذج من المعجون أو الصلصال.

نشاطات من حيث الهدف المرد منها وتشمل:

- نشاطات للمعارف، وهذه الأنشطة تتمثل في قراءة الكتب أو الاستماع إلى المحاضرات أو الرجوع إلى المصادر والمراجع المختلفة.
- نشاطات وجدانية، وترتبط بوجدان الفرد مثل الاستماع إلى البرامج الدينية أو تفسير القران الكريم أو فهم معاني قصيدة شعرية.
- النشاطات المهارية، وهي النشاطات التي تتطلب استخدام الطالب لمهارات معينة في استخدام جهاز أو عمل ما (الدمرداش، 2001).

معايير اختيار الأنشطة التعليمية

- مراعاة تحقيق أهداف المنهج.
- مناسبة الأنشطة لمستوى نضج التلاميذ.

- ارتباط النشاط باستعدادات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.
- تحقيق التنوع بين الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية.
- إمكانية التنفيذ.
- تحقيق التوازن بين احتياجات الفرد ومتطلبات المجتمع. (لأحمد، ويوسف، 2003)

3

الوسائل التعليمية

تلعب الوسائل التعليمية دورا هاما في إيصال المعلومة للطالب بسهولة وإثارة دافعيته للتعلم، ذلك لان استخدام الوسائل التعليمية أحيانا توضح كثير من المفاهي التي تستغرق من المعلم وقتا طويلا قد يختصره باستخدام وسيلة مناسبة توصل للهدف المنشود.

أما الوسائل التعليمية فهي كل ما يشاهد أو يقرأ أو يسمع أثناء الدرس ويساعد على التعلم وتشمل القصص، التمثيل، الرحلات، الصور، السينما، الشرائح، النماذج، العينات، الخرائط، الرسوم، التخطيط والتوضيح، والرسوم البيانية، الإذاعة، المتاحف، التلفاز.

الأهداف التي تحققها الوسائل التعليمية

للوسائل التعليمية العديد من الأهداف التي تكون بمجموعها قوة تضاف إلى المنهج المقدم للطالب ومن هذه الأهداف :

- إثراء التعليم: وذلك بتعميق المفاهيم والمعلومات، واكتساب المهارات عند الطلاب.
- التشويق والإمتاع وتكوين الاتجاهات الايجابية نحو التعلم، حيث تستثير الوسيلة التعليمية المناسبة والقريبة من الواقع الطالب وتدفعه إلى الاهتمام بالموضوع المطروح.
- زيادة خبرة الطالب: حيث تقوم الوسيلة التعليمية بتهيئة الطالب أحيانا للتعلم وإيصاله إلى درجة كبيرة من إتقان المعرفة ودمجها ضمن خبراته والاستفادة منها.
- تنمية القدرات الإبداعية :حيث تنمي الوسيلة التعليمية قدرة الطالب على التأمل ودقة الملاحظة وحل المشكلات بطريقة علمية صحيحة.
- التغلب على بعض المشكلات التربوية، مثل التكلفة فيمكن لوسيلة تعليمية بسيطة الوصول إلى هدف جليل بأقل جهد وثمن ووقت.

- مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب: أن التنويع في الوسائل التعليمية المستخدمة أثناء التعليم يؤدي إلى ترتيب الأفكار المطروحة في المادة التعليمية بما يناسب الطالب كما ويعدل سلوكه ويوجهه إلى اتجاهات ايجابية جديدة حول المادة (إبراهيم، 2005).

أسس استخدام الوسائل التعليمية

هناك العديد من القواعد والأسس التي يستند إليها عند استخدام الوسيلة التعليمية وهي على النحو الآتي:

- تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال استخدام الوسيلة، ويتم ذلك باختيار وسيلة تعليمية تحقق الأهداف بمستوياتها المختلفة.
- أن تتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب، فيمكن للوسيلة التعليمية عدم تحقيق المراد منها عند اختيارها بشكل لا يناسب المرحلة العمرية فتكون اكبر من استيعاب الطالب أو اقل مستوى من عمره مما يفشلها.
- ارتباط الوسيلة بالمنهج، أي ارتباط الوسيلة بالهدف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم معا.
- تهيئة الطلاب لاستقبال محتوى الرسالة التي تحملها الوسيلة (لأحمد، ويوسف، 2003).

3

قواعد اختيار الوسائل التعليمية

- استخدامها وفق أسلوب النظم، بمعنى أنها تعمل ضمن نظام تعليمي متكامل لا يمكن الاستغناء عنها لما لها من فوائد عديدة ولم تعد مجرد أداة للتدريس تستخدم أحيانا وتترك أحيانا أخرى.
- إتباع قواعد قبلية لاستخدام الوسيلة: أي على المعلم تحديد الوسيلة المناسبة لشرح المادة والتأكد من توافرها في المدرسة وتجهيزها متطلبات تشغيلها ومكان استخدامها.
- قواعد استخدام الوسيلة، إن التمهيد لتقديم الوسيلة التعليمية واستخدامها في الوقت والمكان المناسب وعرضها بشكل مشوق مع ضمان رؤيتها من جميع الطلاب وعدم تطويل عرضها أو تقصير وقتها، وعدم استخدام العديد من الوسائل معا بالضرورة يحقق قدرتها على جلب انتباه الطالب وإثارة دافعيته للتعلم.

- قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة، بتقويم مدى تأدية الوسيلة لما كان مخططا له ثم العمل على صيانة الوسيلة التعليمية حرصا على بقائها لفترة طويلة في خدمة المادة التعليمية من خلال تنظيفها واستبدال التالف منها وإصلاح الأعطال إن وجدت ثم الحفاظ عليها بتخزينها في مكان مناسب لتلافي وقوع ما يعرضها للتلف أو التعطيل (إبراهيم، 2005).

3 رابعا التقويم

مفهوم تقويم المنهج

التقويم عنصر من عناصر المنهج وقد ارتبطت به العملية التربوية لمعرفة ما تحققه الجهود التربوية من نتائج. ويقصد بالتقويم التربوي اصدار حكم على مدى ما تم تحقيقه من أهداف وتقديم مقترحات لتحسين المنهج وتطويره. وقد ارتبط مفهوم التقويم بمفهوم القياس وتطور بتطور الفلسفة التربوية فشمل مفهوم التشخيص والعلاج والوقاية. وتنوعت وسائل التقييم ووظائفه وأصبح يستند إلى أسس نظرية تتمثل في نماذج علمية تربط بين عناصر العملية التعليمية.

التقويم» عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف لإصدار الأحكام عما إذا كان النظام التربوي قادرا على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ، وتستخدم من أجل ذلك كافة البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها حول النظام التربوي من أجل تصحيحه أو تعديل مساره من أجل بلوغ الأهداف التربوية»

وقد اختلف التربويون في تعريفهم للتقويم باختلاف تخصصاتهم العلمية وخلفياتهم المعرفية لذلك تعددت التعريفات. فعرفه (صلاح وآخرون، 2007). » بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة. وعرفة بلوم(Bloomm، 1991) بأنه اصدار احكام على الافكار والاعمال والانشطة التربوية المتعددة. وعرفة اخرون بأنه العملية التي يتم فيها تحديد الأهداف في جانب من الجوانب التربوية.

ولا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع، بل تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص؛ إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها، والتغلب عليها، للوصول إلى أفضل أداء وأحسن إنتاج ممكن.

أسباب تقويم المنهج

تتم عملية تقويم المنهج لعدة أسباب منها :

1. معرفة المهتمون بجدوى البرامج الدراسية المطبقة في الدارس
2. عدم رضى المجتمع عن نتائج أبنائهم ويعزون ذلك إلى قصور المؤسسات التربوية في تعليمهم
3. التغيرات المستمرة في المجتمع الذي يستدعي تغير المناهج وبالتالي ضرورة تقويمها
4. الزيادة الهائلة في المعارف والمعلومات التي تقتضي القيام بعملية التقويم لأخذ المفيد منها
5. ضرورة متابعة كيفية سير المنهج التعليمي ومدى الاستفادة منه.

3

وظيفة تقويم المنهج

للتقويم العديد من الوظائف أهمها:

1. تزويدنا بالمعلومات المهمة عن مستوى العملية التعليمية التعليمية.
2. إصدار الحكم على استمرار المنهج أو تعديله أو حتى إلغائه.
3. توجيه الطلاب إلى كيفية قيامهم بعملية الدراسة أو التعلم.
4. بيان أوجه القوى والضعف في تحصيل الطلاب.
5. بيان جوانب التعليم التي ينبغي تركيز النظر عليها بشكل اكبر.
6. تزويد المعلمين والمهتمين بمعلومات عن الفروق الفردية بين الطلاب.
7. توجيه المعلمين إلى الاهتمام بطرق تدريسهم.
8. تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة حول تحصيل أبنائهم.
9. التأكد من استعداد الطلاب لتعلم مفهوم أو موضوع معين. (عبيدات، 1988).

أسس تقويم المنهج

- **الشمول:** أي يشتمل على جميع أنواع الأهداف كما وتقويم العوامل التي تؤثر في تحقيق أهداف المنهج من معلم وطالب وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة.
- **الاستمرارية:** بحيث يواكب التقويم عملية تطبيق المنهج وتنفيذه وذلك للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العناصر المكونة للمنهاج والعمل على معالجة الخلل للتأكد من أن هذا المنهج قادرا على تحقيق الأهداف.

- **التنوع:** ويتم ذلك باستخدام العديد من وسائل التقويم وعدم الاكتفاء بنوع واحد منها مثل الاختبارات لان في ذلك ظلما كبيرا يقع على الطالب الذي يمكن أن يفشل نتيجة تقويمه في الاختبارات الكتابية والشفوية وينجح عبر ملاحظة تقدمه.
- **ديمقراطية التقويم:** يفسح المجال أمام المهتمين من أولياء أمور أو عاملين في مجال التربية والتعليم أو الإفراد من المؤسسات المجتمعية المختلفة لإبداء الرأي حول عملية التقويم والاستفادة من الخبرات المقدمة مما يثري معلوماتنا حول تقويم الطلبة.
- **اقتصادية التقويم:** أن يكون التقويم اقتصادي في النفقات وفي الجهود المبذولة من اجله. فالتقويم الجيد يتميز بقلة التكاليف والوقت والجهد وأن يبنى على أسس علمية وإصدار أحكام صحيحة حول عملية التعليم فالوسيلة التقويمية صادقة كونها تقيس المراد بشكل دقيق وهي ثابتة النتائج عند تكرار استخدامها وموضوعية بعدم تأثرها بالعوامل الشخصية للمقوم ومتميزة بإظهار الفروق الفردية عند الطلبة والتمييز بين القوي والضعيف منهم (علام، 2007)

مجالات تقويم المنهج

عند عملية تقويم المنهج يجب الاحذ بالاعتبار مجموعة من المجالات التي يبحث فيها المنهج والتي تمثل بالاصل عناصر المنهج وتتمثل هذه الجوانب بالاتي:

تقويم الاهداف: وتقويم الاهداف تعد من أهم جوانب تقويم المنهج وتقويم العملية التعليمية والتربوية. ويتم تقويم الاهداف من خلال معرفة:

1. وضوح الأهداف ودقتها.
2. شمولها وتنوع مستوياتها.
3. مدى امكانية تحقيقها.
4. تصنيفها وترتيبها.
5. علاقتها بالطالب والمجتمع وطبيعة المادة الدراسية.

تقويم المحتوى: ويتم ذلك من خلال معرفة

1. ارتباط المحتوى بمستويات الطلبة.
2. مراعاتة للفروق الفردية.
3. شموللية المحتوى والخبرات.
4. نوعية النشاط المستخدم في عملية التقويم.

تقويم المعلم وأساليبه التدريسية: ونقوم عمل المعلم من خلال طريقته في التدريس وخصائص شخصيته ومدى قدرته على التغيير في سلوك الطالب

تقويم نمو الطلبة: ويكون تقويم نمو الطلبة بمعرفة مدى تقدمهم في تحقيق الهدف المنشود في جميع المجالات.

تقويم المنهج في ضوء نتائج تقويمة: بحيث تشمل عملية التقويم على جميع عناصر المنهج والعلاقات التي تربط بينها من أهداف ومحتوى وخبرات وطرق تدريس وأنشطة.

تقويم نتاج المنهج: وأثره في نمو الطلبة والبيئة والمجتمع (هندي وعليان، 1999).

وسائل التقويم

هناك مجموعة من الوسائل والاساليب المتعددة والمتنوعة في التقويم فمنها ما اعد لقياس تحصيل الطالبة ومنها ما اعد لقياس الذكاء ومن أهم وسائلة وأشكاله:

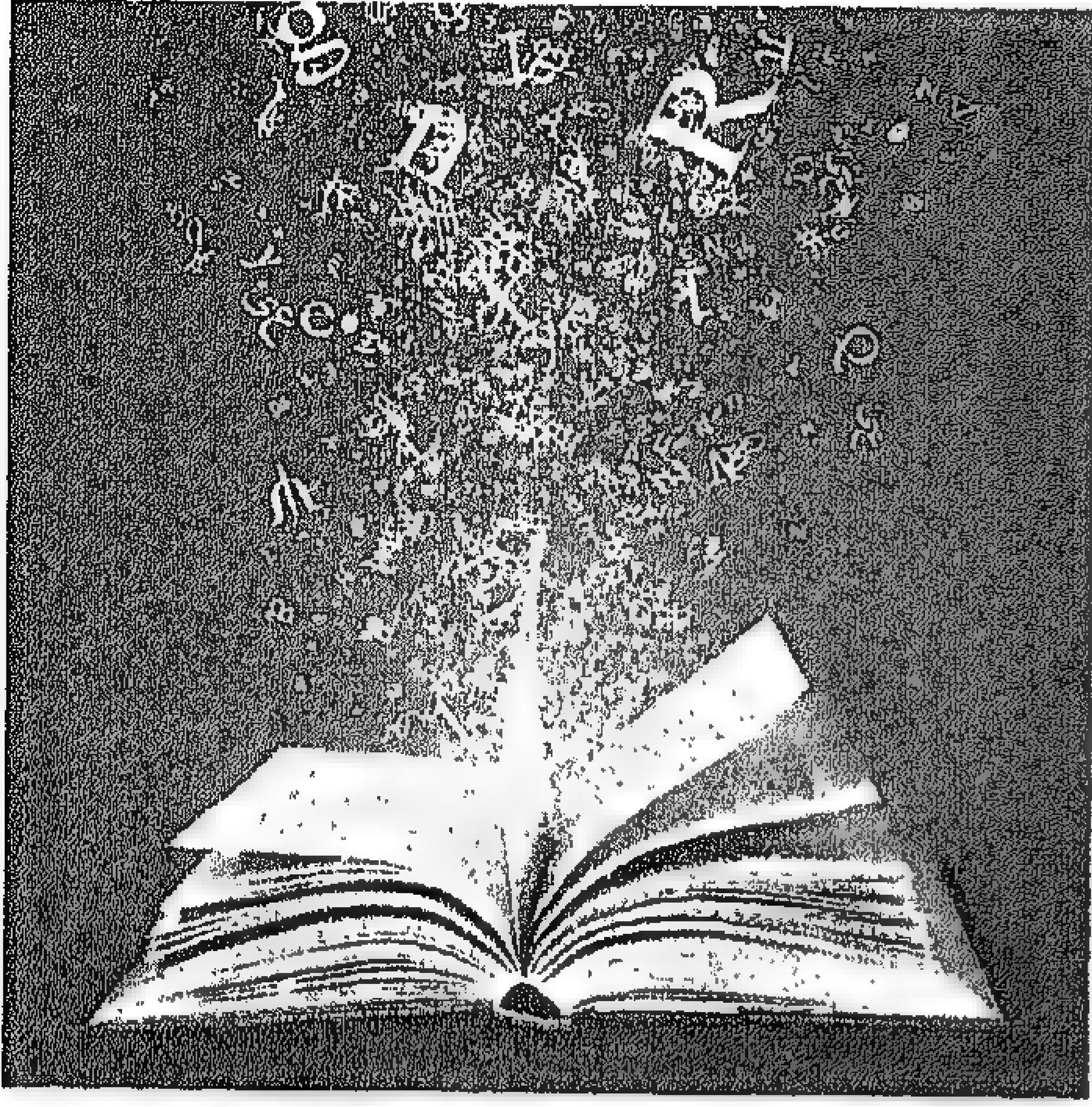
- الاختبارات بأنواعها.
- الملاحظة: وتستخدم في تقويم النمو الشخصي والاجتماعي.

- المقابلة: وتستخدم لجمع بيانات عن الطلبة.
- سجل الطالب، ويستخدم لمعرفة التغير الذي يطرا على الطالب وتفكيره.
- قوائم الشطب، وتكون بذكر توفر صفات معينة عند الطالب.
- التقويم الذاتي:وتعتمد على المعلومات التي يعطيها الطالب أو الأنشطة التي يرغب فيها (شحادة، 2003).

3 كيف تتم عملية التقويم

إن التخطيط لعملية التقويم ضرورة لنجاحها في تحقيق أهدافها فالتقويم خطوات مترابطة يتصل السابق منها باللاحق يؤكد على أنها مبنية على أسس علمية وليست عملية عشوائية تأتي عفو الخاطر، أما الخطوات التي تمر بها عملية التقويم فهي :

1. تحديد الأهداف السلوكية الموضوعة مسبقا للمنهج.
2. تحديد المواقف التي تظهر فيها السلوكات التي نقوم بتقويمها.
3. اختيار وسائل التقويم المناسبة.
4. اختيار الشخص المدرب الذي سيقوم بعملية التقويم.
5. وضع خطة زمنية لاستخدام الوسيلة التقويمية.
6. مقارنة النتائج التي نحصل عليها من التقويم بالنتائج السابقة لعملية التقويم.
7. تحليل نتائج التقويم لمعرفة نقاط القوة والضعف في المنهج.
8. استخدام النتائج في سبيل تحسين وتطوير المنهج إلى الأفضل من خلال تقديم العلاج المناسب لتلافي القصور ودعم مواطن القوة.
9. متابعة ما ندخله من تحسينات حتى يحقق الأهداف المنشودة(ربيع، 2006)



الفصل الرابع

تنظيمات المنهج

» مفهوم تنظيم المنهج

» أسس تنظيم المنهج

» معايير تنظيم المنهج

» تنظيمات المنهج

4

الفصل الرابع

تنظيمات المنهج

مفهوم تنظيم المنهج

يقصد بتنظيم المنهج بناؤه وتشكيله من خلال تحديد مساره، وتتابع خبراته، وعلاقة هذه الخبرات ببعضها البعض. كما وتعني أيضا تحديد مراكز الاهتمام التي يعنى بها واضعي المنهج: كالمتعلم وميوله واهتماماته ومشكلاته، أو المعرفة بغض النظر عن اهتمامات الطالب وحاجاته، أو الجمع بين الاهتمام بالمتعلم والمعرفة. وبالرغم من التركيز على اي من الجوانب السابقة، فان المعلومات والخبرات والمشكلات تنظم داخل المادة التعليمية وتعرض في المنهج سواء كان الاهتمام بالمادة التعليمية أو الطالب. اما مجال الأهتمام الجديد لتنضيم المنهج فهوى ما يعرف بتكنولوجيا التعليم والتي يتم تنظيم المنهج المدرسي في ضوءها. (Chamot، 1988)

والتنظيم يعني الخطوة التي يقوم فيها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخص مكونات المنهج المدرسي المقترح وتوضيح العلاقات التي تربط بينها. وعملية التنظيم تتناول ترتيب العناصر وتنسيقها واظهار العلاقة بينها.

أسس تنظيم المنهج

من الاسس المتبعة في تنظيم المنهج المدرسي التنظيم المنطقي: والذي يتم فية التركيز على المادة الدراسية وبنيتها المنطقية اكثر من التركيز على المتعلم وخصائصة. والتنظيم السيكولجي: ويتم فية التركيز على خصائص المتعلم وحاجاته ورغباتة وميولة واستعداداتة ورغباتة اكثر من التركيز على المادة الدراسية. وبالرغم من الاختلاف بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولجي الا انة لا يمكن الفصل بين مجال تركيز كل منها فقد يكون التنظيم المنطقي مناسبا من الناحية السيكولجية اي انة ينمي علاقات ذات معنى وأهمية بالنسبة للمتعلم.

معايير تنظيم المنهج

هناك معايير رئيسة ثلاث يجب مراعاتها في تنظيم خبرات المنهج وتتمثل بـ:

- **الاستمرارية:** ويقصد بها العلاقة الرأسية لعناصر المنهج: ولتوضيح معيار الاستمرارية في تنظيم المنهج لا بد من طرح المثال الاتي: اذا كان الهدف من تدريس العلوم الاجتماعية تنمية مهارات التفكير لدى الطالب فيجب اتاحة المجال امامة لممارسة المهارات التي تنمي التفكير بشكل متكرر خلال سنوات الدراسة التي تدرس فيها مناهج العلوم الاجتماعية. وتناول المهارات بشل متتالي وبأستمرار
- **التتابع:** يؤكد على أهمية أن كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة مع التأكيد على الاتساع والعمق في الخبرات، مثال: اذا كان الهدف من تدريس العلوم الاجتماعية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة فان منهج العلوم الاجتماعية يجب ان يتضمن مهارات متقدمة في الصعوبة والتعقيد مع توسيع استخدام تلك المهارات واستخدام خبرات متكررة ومتدرجة في تنمية تلك المهارات شرط ان لا تكون الخبرات المقدمة للطالب مجرد عملية تكرار
- **التكامل:** يشير إلى العلالقة الافقية بين خبرات المنهج وتنظيمة ويجب أن يتم تنظيم هذه الخبرات بطريقة تساعد الطالب على تحقيق نظرة موحدة متسقة، وتساعد على توحيد سلوكة فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج (يونس واحرون، 2004).

تنظيمات المنهج

هناك مجموعة من التنظيمات المستخدمة في تنظيم المنهج منها:

أولاً التنظيمات التي تركز على طبيعة المادة الدراسية

منهج المواد الدراسية المنفصلة

من ابرز تنظيمات المنهج، منهج الموضوع أو منهج المادة الدراسية ويعتبر من اقدم أنواع المناهج وأكثرها أستخداماً.

يقصد بمنهج المواد المنفصلة المنهج الذي يرى أن المعرفة هي أهم عنصر في العملية التعليمية ويتم التركيز على فروعها وانواعها وما تتضمنة من معلومات وحقائق ومفاهيم

وقوانين، وتقدم للطالب من خلال المدرسة، ويتم تقسيم المنهج فيها إلى مواد دراسية منفصلة مرتبة من السهل إلى الصعب حسب سنوات دراسة الطالب. أي أنها مرتبة ترتيبا منطقيا. وان المعرفة هي المحور الذي يدور حولة هذا المنهج.

كما ويعرف بأنه المنهج المنظم تنظيما منهجيا متمركزا حول المعرفة في شكل يفصل مجالاتها عن بعضها البعض دون ترابط بين الموضوعات ودون وجود تكامل في تدريسها أو تنسيق بينها. (طعيمة واخرون، 2008).

وهذ النوع من المناهج ينظم حول عدد من المواد الدراسية التي ينفصل بعضها عن بعض كالتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية، أو الفيزيا والعلوم والرياضيات.

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة:

4

يتألف هذا المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة وذلك بسبب ازدياد المعارف واتساع مجالاتها فلا مفرمن وضعها بهذه الطريق لضمان الإحاطة بها جميعا. وتمكن الطالب من التخصص في موضوع معين وتنمية مهاراتة وقدراتة لزيادة الحصيلة المعرفة لدية في المادة التي يقوم بدراستها.

يقوم تنظيم المعارف في هذا المنهج على الترتيب المنطقي ويتوقف ذلك على طبيعة المادة ويتم ذلك بترتيبها من بالتدرج من السهل إلى الصعب أو من المحسوس إلى المجرد أو من البسيط إلى المركب ويمكن ترتيبها ترتيبا زمنيا كما جاء في تطور المادة أو ربما اختار واضع المنهج التدرج بها من الكل للجزء أو العكس أو من العام للخاص أو العكس.

- يتم تخطيط منهاج المواد المنفصلة مسبقا عن طريق المتخصصين في المادة الدراسية دون مشاركة من الطلاب أو غيرهم.
- الكتاب المدرسي هو الممثل الوحيد لهذا النوع من المناهج حيث تنظم المعلومات فيه على شكل محتوى معين يقدم للطالب مع بداية العام الدراسي ويطلب منه حفظ المعلومات التي توجد داخلة.
- يتميز بسهولة بنائه وتنفيذه وتطويره.

- يعتمد على التلقين في تدريس موضوعاته، على أساس أنها تساعد المعلم في إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات
- يقتصر على الانشطة التعليمية في داخل غرفة الصف. يعنى بالانشطة اللاصفية المصاحبة أو المكملة له (طعيمة، 2008).

عيوب منهج المواد المنفصلة:

4

- قصور أهداف المنهج على الاهتمام بالعقل دون الاهتمام بالاهداف الوجدانية والمهارية.
- تفتيت المعارف والعمل على تجزئتها. إن فصل المواد عن بعضها البعض بهذه الطريقة لا يساعد على تكاملها وترابطها ولا يستطيع الطالب اكتساب خبرة متكاملة.
- الاهتمام بالمادة النظرية وعدم ربطها بحياة الطالب فلا يحقق النمو المطلوب والتكامل.
- إهمال الفروق الفردية فالمطلوب في هذا المنهج تقديم المعرفة للطلاب وافتراض حصول الجميع علها بنفس السرعة والقدرة.
- الاهتمام بالمحتوى على حساب بقية جوانب النمو عند الطالب.
- اعتماد طرق تدريس تقليدية مثل الشرح والمحاضرة دون مشاركة فاعلة من الطلاب.
- اهتمامه بتفاصيل المواد الدراسية على حساب تنمية عمليات التفكير النشطة عند الطالب.
- يهمل كل نشاط يمكن أن يتم خارج غرفة الصف، كما يهمل تنمية الاتجاهات السليمة واكتساب طرق التفكير العلمية.
- إنه يركز على الخبرات غير المباشرة، وهي التي يمر بها المتعلمون خلال قراءاتهم ومشاهداتهم.
- أنه ينظر إلى الامتحانات على أنها مرادفة لعملية التقويم.
- انعزال المدرسة عن المجتمع. (الطناوي، ٢٠٠٢).

ميزات هذا المنهج:

- يسهم في نقل التراث الثقافي للاجيال من جيل إلى اخر بطريقة منظمة.
- يعتبر منهاج اقتصادي بالنسبة لغيرة من المناهج التي تحتاج إلى تجهيزات لتنفيذه وتدريسة.

- سهولة تخطيط مثل هذا النوع من المناهج وتطويرة وتقويمة.
- يقدم المعلومات والمعارف للطلبة بعمق وتنظيم وترتيب.

منهج المواد المترابطة

ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة وانتشار الدراسات التربوية التي تهتم بحياة الطالب وحاجاته ولاهتمام التربويين لايجاد نوعا من التكامل في جوانب حياة المتعلم.

ويعني الترابط إظهار العلاقة التي توجد بين مادتين دراسيتين أو أكثر أو بين مجموعة من الموضوعات الدراسية والهدف من هذا الربط هو توسيع المعارف وتعميقها بحيث يحصل التكامل المنشود في المعارف بشكل عام فكل مادة تخدم المادة الأخرى(المكّاويّ، 2006)

هناك نوعان من الربط هما:

4

الربط العرضي: وفيه تقدم كل معرفة قائمة بذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها، ومعنى ذلك أن هناك فصلاً بين الموضوعات التي تدرَّس للطلبة في الصف الدراسي ذاته ثم تترك للمدرسة الحرية لربط بعض موضوعات المعرفة الأكاديمية بموضوعات معرفة أخرى سواء مشابهة أو مختلفة عنها.

ويتأثر هذا النوع من الربط بـ:

- خصائص وطبيعة المواد التي يتم بينها الربط
- حجم المادة الدراسية.
- ثقافة الملم وقدرتة على الربط.
- رغبة المعلم بالربط
- الوقت الدرس المتاح للربط.

خصائص الربط العرضي:

- الاهتمام بالمادة الدراسية كما هو المنهج القديم فهي الهدف الذي يسعى إليه.
- زيادة الجهد على المعلم بالتعرف إلى ما تم دراسته مسبقا عند الطالب.

- خروج المعلم عن نطاق المادة الدراسية إلى مواد أخرى تثقل كاهل المعلم والطالب (سلامة، 2008)

الربط المنظم: يتم وفقاً لتخطيط جماعي يشترك فيه المعلمين والمشرفين حيث تصل إلى المدارس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين موضوعات بعض المعارف التي يمكن ربطها، وتعقد الاجتماعات من وقت لآخر بين المشرف والمعلمين لدراسة أفضل الطرائق والأساليب للقيام بعملية الربط. ويعد هذا النوع أفضل من النوع السابق.

ويتمثل الربط المنظم في مجالين هما :

1. الربط بين موضوعات المواد المتشابهة التي تدرس في العام ذاته مثل الربط بين الجغرافيا والتاريخ، والاقتصاد والاجتماع.
2. الربط بين الموضوعات المواد غير المتشابهة مثل ربط الأدب بالتاريخ، أو علم النفس بالتاريخ، أو الشعر بالموسيقى، أو الجغرافيا.

نقد المهج المترابط:

لم يحقق التكامل المنشود انما حاول الربط بين بعض الموضوعات التي يدرسها الطلاب في العام الدراسي ذاته، ولكن عملية الربط هذه لم يكتب لها النجاح المطلوب. أما بقية الخصائص فهو يتفق فيها مع منهج المواد الدراسية المنفصلة وبالتالي فإن العيوب التي ذكرناها لمنهج المواد الدراسية المنفصلة هي العيوب ذاتها التي يعاني منها.

منهج الدمج

نتيجة ازدياد حجم المعارف اضطر التربويين وضعها ضمن مواد جديدة مما زاد في إعداد المواد الدراسية وتضخم المعرفة فظهر منهج الدمج في محاولة جديدة للتغلب على تجزئة وتفتيت المعرفة، والمواد المندمجة تمثل المواد التي ترتبط معا بهدف فهم مسالة أو حل مشكلة فلا يوجد بينها فواصل، وتظهر كأنها مادة واحدة، بحيث تزول الحواجز تماماً بين موضوعين أو أكثر من ميدانين مختلفين، ويدمجان في منهج واحد يقوم بتدريسه معلم واحد، مثل الدمج بين التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية فظهرت في منهج واحد يطلق عليه التربية الاجتماعية والوطنية وكذلك مواد التربية الاسلامية.

على الرغم من محاولات منهج الدمج تحقيق التكامل إلا أن الدمج اقتصر على المادة الواحدة. عيوب هذا المنهج ينطبق مع عيوب المنهج المترابط.

منهج المجالات الواسعة

يعد منهج المجالات الواسعة، محاولة من المحاولات المتعددة التي بذلت لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة فقام هذا المنهج في سبيل تحقيق ما يسمى بإزالة الحدود التي تفصل بين المواد الدراسية وذلك من خلال تذويب المواد المتشابه من المواد الدراسية. مثل

- منهاج العلوم العامة ويشمل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء.
- منهاج اللغة العربية ويشمل: القواعد والنصوص والمطالعة.
- منهاج المواد الاجتماعية ويشمل: التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية (المكّاويّ، 2006)

4

تطور هذا المنهج إلى أن أصبح يمثل مجال المنهج مجموعة الخبرات اللازمة للطالب من اجل الحياة في مجتمعه أي انه أصبح يمثل مشكلات الحياة الواقعية التي يحياها الطالب والمجتمع وفي هذه الحالة على الطالب أن يفهم العلاقات التي تربط بين المواد الدراسية من خلال الأنشطة التي يقوم بها ويمكن لهذا المنهج تحقيق التكامل المنشود. هذا وقد اقترح سميث (Smith) وسكانلي (Scanley) نمطين من التكامل يمكن من خلالهما بناء مناهج قائمة على مبدأ المجالات الواسعة وتهدف إلى التكامل في المعرفة على نمطين :

النمط الاول: القائم على الأفكار العامة: بمعنى استخدام أفكار عامة ينظم حولها المجال الواسع مثل منهاج العلوم.

النمط الثاني: هو النمط المبني على التطور التاريخي: ويكون من خلال التطور التاريخي للعلاقات الدولية أو الأسرة ولكنه لكثر إمكانية في التنفيذ في المستويات التعليمية العليا (عادل، 2008)

مزايا منهج المجالات الواسعة:

- يؤدي دمج بعض الموضوعات بموضوعات أخرى إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة.

- تقديم الموضوعات في صورة مجالات، تذوب فيها الفواصل بين موضوعات المجال الواحد يتشابه إلى حد كبير مع الصورة التي تظهر بها المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع، وبالتالي فإن تقديم الموضوعات في صورة مجالات يساعد على فهم طبيعة المشكلات ودراستها. .
- دمج بعض الموضوعات في مجال واحد يساعد أيضاً على إتاحة الفرص أمام الطلبة والمعلمين في إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات.
- يعمل هذا المنهج على إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع وذلك من خلال التعرض لدراسة المشكلات. (شحاتة، 2008).

عيوب منهج المجالات الواسعة:

من أهم عيوب منهج المجالات الواسعة:

- صعوبة دمج بعض الموضوعات في مجال واحد.
- يحتاج هذا النوع من المناهج إلى المعلمين والخبراء والمتخصصين.
- ما زال هذا المنهج يركز على النواحي المعرفية أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى للتعلم.
- إن هذا التنظيم المنهجي يصلح فقط للإلمام بأساسيات المعرفة؛ ولا يسمح بالدخول في التفصيلات، وبالتالي فهو يناسب المرحلة الأولى من مراحل التعليم. (الوكيل والمفتي، (2005

المنهج الحلزوني

إذا كانت تنظيمات المعرفة الأكاديمية السابقة (المنهج المترابط، المنهج المندمج، ومنهج المجالات الواسعة) تبحث في العلاقة الأفقية بين موضوعات المعرفة (التكامل)، فإن المنهج الحلزوني يبحث في العلاقة الرأسية للمفاهيم المعرفية (الاستمرار والتتابع)؛ حيث تقدم هذه المفاهيم في نظام حلزوني يزداد عمقاً واتساعاً كلما تقدم المتعلم في صفوف الدراسة، في هذا الصدد ترى هيلداتابا (Hilda Taba) أنه يمكن في ظل المنهج الحلزوني تكرار المفاهيم

العلمية من صف دراسي إلى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق (عادل، 2008).

المنهج المتمركز حول ميادين المعرفة

إن تصميم المنهج حول النظام المعرفي يعني تصميم المنهج على أساس بناء النظم كما يرى (برونر). بمعنى تقصي القواعد التي تحكم عملية التقصي وتحقق الصدق في النظم المعرفية.

في هذا المنهج تقدم المادة الدراسية بما يخدم طبيعة النظام المعرفي من حيث المشاكل والقضايا وكيفية معالجتها باستخدام طرق ومناهج وأدوات بحث لفهم وتفسير ما يتناوله النظام المعرفي.

خصائصة:

4

يخطط هذا المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة، ويعد هذا المنهج نتاج لمنهج المواد الدراسية المنفصلة وشبيه به من جوانب متعددة، وإن كان يختلف عنه في بعض الأمور منها:

- إن مواصفات المادة الدراسية غير محددة تماماً، وبعض المواد الدراسية لا تعد ميادين معرفة منظمة.
- التركيز على فهم العناصر الأساسية التي تكون ميدان المعرفة، بدلاً من مجرد تجميع وتحصيل معلومات.
- التركيز على طريقة الاكتشاف بدلاً من طرق العرض والحفظ والتلقين.
- يعمل هذا النظام على الاهتمام بالمادة الدراسية بتقديمها على شكل منظم داخل المنهج على أساس أن المعارف التي قدمت عبر سنوات خلت تستحق أن تقدم بما يضمن إنتاج معارف جديدة من اجل الفائدة والمنفعة (سعادة، إبراهيم، 2001).

مميزاته:

- يمتاز منهج ميادين المعرفة المنظمة بانة:
- يعد أكثر تنظيمات المناهج فعالية في نقل التراث الثقافي، وبالتالي حفاظاً على المعرفة الإنسانية.

- يقدم المعرفة الأكاديمية في صور مفاهيم وعلاقات، بدلاً من مجموعة من الحقائق، لحفظها واسترجاعها عند الحاجة.
- يشجع المتعلمين على ممارسة العمليات العقلية التي تستخدم في ميادين المعرفة مثل، الملاحظة، والاستنتاج والاستقراء، والتجريب، والاكتشاف، والاستقصاء، (العجميّ، 2005)

4

عيوبه:

- إن تنظيم المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة قد يكون هو الأنسب في البحث المتخصص، وقد لا يكون كذلك في التربية العامة للناشئ.
- ترتكز العناية في هذا المنهج على المعرفة النظرية دون التطبيقات العملية.
- عدم مراعاتها لميول وحاجات المتعلمين، نظراً لعنايته بالناحية المعرفية فقط.
- قلما يبرز تكامل المعرفة، نظراً لاستقلالية ميادين المعرفة المنظمة عن بعضها.

المنهج الحديث

هو احد احدث أشكال تنظيمات المنهج القائمة على المعرفة المتصلة وظهرت في نهاية القرن العشرين، ويقوم هذا الشكل من التنظيمات على تحديد أهدافه التي تبحث في تنمية عقل الفرد وتدريبه على كيفية حل المشكلات التي تواجهه وتوظيف المعرفة واستخدامها بشكل مفيد مما يمكن الطالب من الاستفادة مما تعلم من معرفة لسنوات مستقبلية آتية (Anglin، 1991).

أما طريقة التدريس المستخدمة في هذا النوع من التنظيمات فهي طريقة العرض والشرح والاستقصاء ويمكن تنظيم المحتوى في المنهج الأكاديمي الحديث من خلال التنظيم المركز بوضع القضايا الرئيسة إلى جانب معارف أخرى، أو عن طريق التنظيم المتكامل باستخدام المهارات المتعلمة في مادة دراسية لخدمة مادة دراسية أخرى أو يمكن تنظيم المحتوى بشكل مترابط بمعنى ربط مفاهيم مطروحة في مادة ما بمفاهيم مطروحة في مادة أخرى.

ثانياً: التنظيمات التي تركز على طبيعة المتعلم

1. منهج النشاط (منهج الخبرة).

نتيجة لوجود العديد من وجهات النظر المعارضة لمنهج المواد الدراسية الذي يركز على المادة الدراسية جاء منهج النشاط ليركز على المتعلم وحاجاته واهتماماته وميوله. كان منهج النشاط متمثل في بداياته بمحاولات(جون ديوي) وهي مناهج مبنية على دوافع بشرية. وحدد دوي اربع دوافع للنشاط تمثلت بـ :

1. **الدافع الاجتماعي:** ويتمثل في ميل الطالب إلى مشاركة من حوله عن طريق اللعب والحركة.
2. **الدافع الانشائي أو البنائي:** ويتمثل بحب الطالب إلى البناء وتشكيل الأشياء.
3. **الدافع إلى البحث والتجريب:** ويتمثل في قيام الطالب بعمل الأشياء رغبة منه في التعرف على ما ينتج عن العمل الذي قام به.
4. **الدافع إلى التعبير:** ويتمثل في تعبير الطالب عن ميوله الإنسانية، من خلال اتصاله بزملاءة.

4

وقد ظهر الاهتمام بمنهج النشاط في الولايات المتحدة الاريكية وقد نادى دوي بضرورة ربط المنهج بميول الطلبة واهتماماتهم، وجاء بعدة كلياترك وحدد الطريقة التي يمكن من خلالها تنفيذ الفكرة التي نادى بها دوي واطلق عليها طريقة المشروع(طعيمة واخرون، 2008).

وينظم منهج النشاط وينفذ في اتجاهين:

الاول : يركز على ميول وحاجات واهتمامات التلاميذ.

الثاني: فيركز على مجموعة مواقف اجتماعية مرتبطة بحيات التلاميذ.

اسس منهج النشاط:

يقوم منهج النشاط على مجموعة من الاسس أهمها:

1. يبنى على ميول وحاجات الطلبة. ويتم التركيز على ميول وحاجات الطلبة من خلال تحديد هذه الحاجات الاساسية والاهتمام بالميول التي تحقق للطلبة فوائد تربوية.

2. الاعتماد على ايجابية الطلبة في الانشطة التي تقدم لهم. وذلك من خلال مرور الطلبة بالخبرات التربوية المتعددة التي تساعد على النمو الشامل والمتكامل وتنمية التفكير العلمي والقدرة على التخطيط وتنمية العمل الجماعي.
3. تنظيم الانشطة على شكل مشروعات أو مشكلات. مثل مشروع صناعة الطعام ومشروع تنسيق حديقة المدرسة وتربية النحل ومن المشكلات التي ترتبط بحيات الطالب والمشكلات الاجتماعية.
4. ازالة الحواجز بين جوانب المعرفة والالتزام بالتنظيم السيكولوجي. وذلك من خلال اتاحة المجال للطلبة بجمع المعلومات من المراجع المختلفة بغض النظر عن طبيعة وخاصية المادة التي يرسونها. وبما يتناسب وقدراتهم وحاجاتهم ورغباتهم وميوله. وهذا يترتب علية:
   - عدم تقديم المعرفة للطلبة في صورة مواد منفصلة بل على شكل معلومات مترابطة.
   - الطالب يتوصل إلى المعلومات بجهدة وعملة وقدرتة تحت اشراف المدرسة.
5. لا يخطط له سلفاً. يتم التخطيط له في بداية العام الدراسي بعد معرفة المعلم بحاجات وميول ورغبات الطلبة ثم يقو الطلبة بمشاركة المعلم بتحديد الموضوعات والمشروعات والمشكلات التي تلبي هذة الحاجات (الوكيل والمفتي، 2005).

مزايا منهج النشاط:

- توجيه العناية بنمو المتعلم نمواً متكاملاً من جميع نواحيه.
- إشباع حاجات المتعلمين وميولهم، وإشعارهم بالاستقرار والطمأنينة خلافاً لمناهج المعرفة التي يشعر المتعلمون معها بالقلق والخوف من الفشل في الامتحانات.
- التأكد على تكامل المعرفة، وإشعار المتعلمين بأن الحقائق والمعلومات التي يتعلمونها متممة لبعضها البعض، على خلاف المناهج القائم على المعرفة التي تجزئ فية.

تحقيق مبدأي: إيجابية المتعلم في العملية التعليمية التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية (طعيمة واخرون، 2008).

عيوب منهج النشاط :

- صعوبة تحديد ميول المتعلمين وحاجاتهم الأساسية.
- عدم مساعدة المتعلمين على إتقان المعرفة، مما يترك في ثقافتهم فجوات كبيرة تحول دون حصولهم على المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيماً منطقياً.
- توجيه العناية إلى حاضر المتعلم، وإهمال التراث الثقافي الذي انحدر إليه من الماضي، وكذلك إهمال ما ينبغي للمتعلم أن يكون عليه في المستقبل لمواجهة المشكلات التي تنتظره.
- الصعوبات التي يواجهها هذا المنهج في تنفيذه، ومن أبرزها صعوبة وضع منهج تعليمي متسق منطقياً، وصعوبة تقويم أعمال الطلبة من أجل نقلهم من صف إلى آخر، وعدم وجود معلمين مدربين، وعدم وجود كتب مدرسية مناسبة ومواقف الآباء السلبي منه؛ لأنهم اعتادوا على منهج الموضوعات المنفصلة. (هندي وعليان، 1989).
- افتقار منهج النشاط إلى التتابع والاستمرارية :فإذا كان منهج النشاط يدور حول اهتمامات الطلاب وميولهم فلا بد له من معرفة أن هذه الميول متغيرة حسب العوامل المحيطة بها مثل البيئة أو الوراثة.

4

منهج المشروع :

يعتبر (وليم كلباتريك) أول من أطلق عليه هذا الاسم ويعني هذا المفهوم: سلسلة من انواع النشاط المختلفة المخططة والمقصودة التي يشارك بها الطالب بميل وحماس وتتم خلال إطار اجتماعي. من خلال الاعتماد عل مبد ان التربية هي الاعداد للحياة. يقوم المتعلم بالنشاط بشكل منفرد أو جماعي لتحقيق هدف ما، ويكتسب من خلال تنفيذ هذه المشروعات الأنشطة والمعلومات والحقائق والاتجاهات التي تتعلق بجوانب المشروع المختلفة ويتعلمون من خلالها التفكير وإيجاد حلول لمشاكل المشروع.

عناصر المشروع :

1. الهدف: ويتم من خلال قيام الطلبة بتحديد واختيار المشروع الذي يناسبهم ويحقق اهدافهم.

2. الميل: نشاط الطالب ينبع من ميولة واهتماماتة وحاجاته ويستمر حتي يحقق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقة.

3. الصفة الاجتماعية: الطالب يقيم علاقات انسانية مع غيرة داخل المدرسة وخارجها. من خلال اختيارة للمشروع وتخطيطة وتنفيذة (شحادة، 2001).

خطوات المشروع: يتكون المشروع من خطوات رئيسية اربع :

4

أولاً: اختيار المشروع:

ويتم اختيار المشروع من خلال المناقشة بين الطلبة والمعلم يعرض المعلم مجموعة من الانشطة والمشروعات مع اتاحة المجال للطلبة بطرح مشروعات ومناقشة اهميها وفائدتها واخذ موافقة الجميع على مشروع الذي تم اختيارة. شريطة ان يكون المشروع الذي تم اختيارة مناسباً مناسباً لميول وحاجات الطلبة. مراعياً لمستوى نضج الطلبة. ومرتبطاً بحياة الطلبة. ويمكن الطلبة من اكتساب مجموعة من الخبرات. وان تكون المشاريع المطروحة متنوعة ومتوازنة. اختيار الأنشطة وتنظيمها مع رسم خطة عمل لتنفيذها.

ثانياً: التخطيط للمشروع :

ويتم القيام بها من قبل الطلبة وباشراف المعلم. وتتكون الخطة :

- الاهداف التي يسعى المشروع لتحقيقها ويجب ان تكون واضحة
- تحديد المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.
- تحديد دور كل مجموعة ودور كل فرد داخل المجموعة وما يتطلب القيام به من انشطة واعمال.

ثالثاً: تنفيذ المشروع:

قيام الطلاب بممارسة أنشطتهم لإيجاد حل مشكلة ما يواجهونها وهذه هي عملية التنفيذ، وتتم هذه العملية بمتابعة المعلم لعمل الطلاب وإرشادهم وتوجيههم، ويجب قبل البدء بالتنفيذ التأكد من اختيار المكان المناسب لتنفيذ المشروع ووجود المواد والأدوات اللازمة ومعرفة الطلاب للمهام الموكولة إليهم بدقة(الوكيل والمفتي، 2005).

رابعاً: تقويم المشروع:

ويتم بمناقشة ما تم التوصل إليه من حيث الأهداف والخطة الموضوعة والأنشطة وتجاوب الطلاب مع المشروع. وكتابة تقرير عن المشروع.

المنهج المتناسق:

في هذا النوع من المناهج تعطى المدرسة المسؤولية الكاملة لتقسيم اليوم الدراسي حسب نظرتها وفلسفتها الخاصة فمثلا تهتم بالمواد الدراسية بالإضافة لمنهج النشاط وتقسم يوم الطالب الدراسي زمنيا حسب رؤيتها الخاصة بينهما.

المنهج القائم على ميول وحاجات المتعلمين:

هذا النوع من المناهج هو تطور آخر لمنهج النشاط ولقد وجد صدى كبير ومعارضين أكثر لعدة أسباب تبدو منطقية من وجهة النظر المعارضة لها أما أهم هذه الأسباب فهي:

4

إن هذا النوع من المناهج يقوم على ميول المتعلمين التي يشعرون بها من تلقاء أنفسهم، وليس على الميول التي يفرضها الكبار عليهم، ومن الثابت أن المتعلم إذا قام بنشاط يتماشى مع أحد ميوله، فإنه يندفع إلى مزاولة نشاط آخر يولد في نفسه ميلاً جديداً. ولذلك قيل إن النشاط يدعو إلى النشاط، ومما يتميز به هذا المنهج عن غيره، أنه مبني على كون النشاط شيئاً داخلياً، وليس شيئاً خارجياً، نظراً لأن ميول المتعلمين وحاجاتهم تتحقق في أثناء تنفيذ المنهج وهو من هذه الناحية يختلف عن مناهج المعرفة الأكاديمية التي تحتاج إلى إضافة نشاط خارجي لها يسمى بالنشاط اللامنهجي (الوكّيل والمفتي 1998)

ثم حصل تطور آخر على منهج النشاط وهو دوران المنهج حول مواقف اجتماعية :

- فالمدرسة أولا وأخيرا مؤسسة اجتماعية تزود الطلاب باحتياجاتهم من الخبرات لإعدادهم للمستقبل لذا يجب عليه إعداد الطالب لخدمة الجماعة والنشاط الذي يدور فيها يجب أن يكون حول ظروف المجتمع ومشكلاته واهم ما جاء في هذا النوع من المناهج يمكن تلخيصه في الآتي: هذا النوع من المناهج يقوم على مواقف الحياة الاجتماعية، وما تنطوي عليه من مشكلات، وليس على ميول المتعلمين وحاجاتهم فحسب، وذلك على أساس أن المدرسة تعد منظمة اجتماعية، وعليها أن تضطلع بمهمة تزويد المتعلم

بالخبرات والمهارات الضرورية له في مستقبل حياته. وذلك بالنظر إلى نجاحه في المستقبل يتوقف على ما يزود به من الخبرات الاجتماعية. فالمتعلمون هم رجال المستقبل، وتصور المستقبل يعد عاملاً أساسياً في تخطيط المناهج الدراسة. ومن مزايا هذا المنهج ما يلي:

- تزويد المتعلمين بخبرات تعليمية تتصل بحياتهم وحياة المجتمع الذي يعيشون فيه وعلى سبيل المثال إذا نظمت المدرسة وحدة دراسية تدور حول موضوع العيش الكريم وقام المتعلمون بدراستها، فإنه يصبح باستطاعتهم بعد ذلك الإطلاع على الأعمال المختلفة التي يقوم بها الناس لكسب رزقهم، ومعرفة الشيء الكثير عن فرص العمل، وطرق الحصول عليه، والمشكلات المتعلقة بإدارة الأعمال، وغير ذلك. (الخليفة، 2005)
- المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة ووظائفها الاجتماعية، نتيجة لإسهامه في نقل القيم الأساسية للمجتمع والمحافظة عليها.
- المساعدة على تكامل الخبرات التعليمية وتنظيمها على نحو وظيفي يبرز علاقاتها بالمواقف الاجتماعية، ويؤدي إلى حل المشكلات المتعلقة بتلك المواقف.

أما أبرز عيوب هذا المنهج:

- إن وحدات هذا المنهج تبنى على أساس تصور الكبار، وإنه ليس كل ما يتصوره الكبار يعد ملائماً لحاجات المتعلمين وميولهم.
- إن وحدات هذا المنهج تقلل من قيمة المعرفة الأكاديمية، ووجه أنظار المتعلمين إلى تعلم موضوعات منها، مما يحول دون دراستهم لها دراسة منطقية، وعلى نحو متكامل.
- إن تطبيق هذا المنهج في ظل النظم التربوية القائمة يعد أمراً صعباً بسبب قلة عدد المدرسين الأكفاء، وعدم وجود الكتب المدرسية المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة.

نهاية ورغم هذا التنوع الكبير في أشكال منهج النشاط إلا أننا يمكن أن نجمل خصائص منهج النشاط بالنقاط المهمة الآتية:

- قيام هذا المنهج على اهتمامات الطلاب وحاجاتهم وميولهم.
- وجود الدافعية اللازمة للتعلم عند الطلاب.

- لا تجهز المناهج مسبقا بل تتحدد بعد النظر في اهتمامات وميول وحاجات الطلاب.
- العمل على مراعاة الفروق الفردية
- الاهتمام بوحدة المعارف وتكاملها لان الطلاب عندما يحلون مشكلة يحتاجون لمعارف وحقائق وأفكار مترابطة ويستخدمونها في حل المشكلة.
- التعاون بين الطلاب والمعلمين مما له اكبر الأثر في العملية التعليمية التعليمية
- تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات.
- تنظيم اليوم الدراسي بطريقة مرنة، فلا يتبع هذا المنهج في اليوم الدراسي نظام الحصص بل يقوم على تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات زمنية مناسبة لنوع النشاط.

نقد منهج النشاط بشكل عام:

- عدم العناية بالمادة الدراسية العلمية خاصة في المنهج القائم على حاجات الطلاب وميولهم فتترك الحرية لهم فيهمل الجانب العلمي المعرفي في سبيل حاجاته واهتماماته.
- عدم ارتكاز هذا المنهج على تنظيم محدد حتى وان كان يغلب التنظيم السيكولوجي عليها إلا انه غير كاف من وجهة نظر العلماء المختصين
- عدم وجود خاصية الاستمرار والتتابع في هذا الشكل من المناهج وذلك لتغير اهتمامات الطلاب من وقت لآخر ومن مرحلة لأخرى.
- عدم توفر المعلم المعد إعدادا سليما لمثل هذا النوع من المناهج.
- افتقار الكثير من المدارس للمتطلبات المادية في تجهيزها من صفوف وكتب ووجود جداول خاصة وصعوبة إعدادها.

4

2. المنهج المحوري:

المنهج المحوري يعتبر من المناهج الحديثة حيث ظهر في القرن العشرين بسبب النقد الذي تعرض له منهج المواد المنفصلة.

أما المعنى المراد من مفهوم (المحور) فهو النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما أو الجزء الرئيس من الموضوع الذي يرتبط به وتدور حوله بقية الأجزاء أما المقصود بها في مجال المنهج فتعني وجود مركز في المنهج تدور حوله وترتبط به أجزاء المنهج الباقية ارتباطا وثيقا.

مفهوم المنهج المحوري :

والمنهج المحوري يطلق على المنهج الذي يهتم بحاجات الطلاب وميولهم ومشكلاتهم ويحقق الاتصال بين عناصر المعرفة الإنسانية. إلا انه يجب علينا أن نعرف أن المنهج المحوري يختلف عن البرنامج المحوري ذلك لان البرنامج جزء من المنهج والمنهج يعني الاثنان معا أما معنى المحور فيعني تنظيم الخبرات التعليمية بطريقة متكاملة وهذا المنهج يمثل الوجه العام للمنهج الدراسي. في حين يمثل الجانب الأكاديمي وجهه الخاص(حميدة، 1998).

والمحور هو النقطة المركزية التي يدور حولها الشيء أو الجزء الرئيسي بالموضوع الذي يرتبط به وتدور حولة بقية الاجزاء، ويطلق على المحاور التي تدور حولها الموضوعات التي يدرسها الطلبة، ويمثل المنهج المحوري الصورة العامة للمنهج المدرسي (طعيمة واخرون، 2008).

الأسس التي يقوم عليها المنهج المحوري :

يقوم المنهج المحوري على أسس فلسفية وأخرى نفسية

الأسس الفلسفية

- التأكيد على قدرات الطلاب وخبراتهم.
- اشتراك جميع الطلاب في حل المشكلات.
- ربط الطلاب بالمجتمع
- العمل على تعاون جميع الطلاب في المدرسة
- الاهتمام بالعلاقة بين المعلم والطالب.
- الإيمان بقيمة الطالب وذكائه.

أما الأسس النفسية :

- عملية التعلم تقوم على أساس تغيير السلوك نحو السلوك المرغوب به.
- وجود الفروق الفردية وضرورة مراعاتها عند الطلاب.
- الاهتمام بدوافع الطلاب وربطها بالخبرات التعليمية.

خصائص المنهج المحوري:

1. التركيز على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.
2. إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة، والتقليل من التركيز على الموضوعات الأكاديمية. من خلال تنظيمه في صورة واحدة قائمة على المشكلات. فالمعرفة هنا لا تكون هدفاً في حد ذاتها. وإنما وسيلة لإشباع حاجة أو حل مشكلة أو تنمية ميل
3. تحديد مجال الدراسة باستخدام الأسلوب العلمي، وذلك باستخدام نتائج البحوث والدراسات والمقابلات لتحديد حاجات الطلاب النمائية ومدى مناسبة المشاكل المطروحة عليهم بشكل صحيح.
4. إشراك جميع المتعلمين في دراسته إجبارياً، لأنه يرمي إلى إشباع الحاجات الرئيسة، وتكوين الاتجاهات العامة وتنمية المهارات اللازمة لكل فرد.
5. تخصيص فترة زمنية لدراسته تشمل من حصتين إلى ثلاث حصص متصلة في اليوم الدراسي الواحد، ليتسنى تنفيذ الوحدة وما يرتبط بها من أنشطة متنوعة.
6. قيام المتعلمين بالتخطيط لكل وحدة وتنفيذها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.
7. قيام المتعلمين بالتدرب على حل المشكلات، لاكتساب مهارات التفكير العلمي.
8. اشتراك المتعلم في عملية التقويم المستمر لنشاطه(صلاح وآخرون، 2007).

مراحل بناء المنهج المحوري:

- التعرف إلى مشكلات الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم
- تحديد المشكلات الرئيسة في المجتمع عن طريق دراسات علمية.
- تحديد الخبرات والأنشطة التي يقوم بها الطلاب.
- تحديد برنامج زمني بتنفيذ هذه الأنشطة في الجدول الدراسي.

وقد ظهرت عدة نماذج للمنهج المحوري وذلك بسبب تعدد الاتجاهات التربوية ونتيجة لاهتمام المربين وجهودهم وتركيزهم على الحاجات الطلابية ظهرت عدة تصنيفات تمثل

البرامج المحورية وذلك في ثلاث مجموعات هي:

1. **المجموعة الأولى:** وتضم المحاور التي تركز على المعرفة الأكاديمية، ومن أمثلتها:

أ - المحور القائمة على المواد الدراسية المنفصلة.

ب- المحور القائم على الميادين المعرفية المنظمة.

ج- المحور القائم على المجالات الواسعة.

2. **المجموعة الثانية:** وتضم المحاور التي تركز على نشاط المتعلمين:

أ - المحور القائم على ميول وحاجات المتعلمين.

ب- المحور القائم على المجالات الحياتية.

ج- المحور القائم على الأدوار الثقافية.

د - المحور القائمة على الوظائف أو المهام الاجتماعية.

3. **المجموعة الثالثة:** وتضم المحاور التي تركز على تكنولوجيا التعليم، ومن أمثلتها:

أ - المحور القائم على البرمجة الأفقية.

ب- المحور القائم على البرمجة المتشعبة.

ج - المحور القائم على البرمجة الإلكترونية.

د - المحور القائم على الكفايات المهنية.

هـ- المحور القائم على المهارات العلمية. (طعيمة واخرون، 2008).

مزايا المنهج المحوري:

من أبرز مزايا المناهج المحوري:

- التحرر من تقسيم المعرفة إلى موضوعات منفصلة بل يقوم على ربط المواد التدريسية مع ربطها بالتطبيق العملي داخل أو خارج المدرسة مما يحقق التكامل.
- العناية بأسلوب حل المشكلات حيث يدرب الطلاب على مواجهة المشكلات وحلها بما يتماشى مع ميولهم واحتياجاتهم.
- مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين وذلك بتعريف الطالب إلى مواطن الضعف والقوة عنده كما ويدربهم على وضع الخطط وتحمل المسؤولية.

- العناية بتوجيه المتعلمين وإرشادهم فيما يتصل بإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم ومن خلال اتصالهم بالمعلم الذي يقوم بعملية التوجيه بشكل مباشر.
- إبراز العلاقات القائمة بين جوانب الحياة المختلفة.
- إتاحة المجال لإيجابية المتعلم في عملية التعلم من خلال مروره بالخبرة واحتكاكه بعناصرها، وتفاعله معها وكذلك في الاشتراك تخطيط الدراسة والنشاط المتعلقة بها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حيث يتفاعل كل واحدة منهم مع الموقف في حدود إمكاناته.
- إتاحة فرص النشاط الذاتي في عملية التعلم.
- توسيع مصادر الخبرة التعليمية.
- تنمية اهتمامات مشتركة لدى التلاميذ نحو مجتمعهم المحلي وأمتهم والعالم.
- تشجيع المتعلمين على العمل بروح الفريق وينمي عندهم العديد من المهارات ويؤكد على القيم الاجتماعية الضرورية لحياة الأفراد.
- يتحرر من الحصص المعتادة في الجدول المدرسي اليومي (عبد الموجود، 1981).

4

عيوب المنهج المحوري:

- ضعف التخطيط والتنسيق المناهج.
- عدم قدرة الطالب على الاستمرار في التركيز، بسبب طول فترة دراسة المحور.
- أهتمام المناهج بعموميات الثقافة وإهمالة خصوصياتها.
- صعوبة اختيار الخبرات المناسبة لمستوى نمو الطلبة.

مشكلات تدريس المحور:

إن تدريس المحور يواجه صعوبات مختلفة من أبرزها ما يلي:

- تحيز المعلم لمادة تخصصه، فيهمل الجوانب الأخرى التي تتضمنها دراسة المحور
- افتقار تنظيم خبرات المنهج إلى عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل، التي تعد من أهم شروط ومعايير الخبرة المربية ويقصد بالتكامل هنا التكامل بين المحاور التي يعاد على أساسها تنظيم الخبرات التعليمية، وليس التكامل بين الموضوعات الأكاديمية.

- عدم نجاح استخدامه في الكثير من البيئات التعليمية، بسبب ضعف الإمكانات المادية والبشرية فيها، وعدم توافر جهاز فني من المشرفين والمرشدين التربويين. فالمنهج يحتاج إلى متطلبات بنائية خاصة تتمثل في غرف صغيرة، إعداد معلم متخصص لتدريس المحور.
- عدم توافر الاتجاهات السليمة لدى المعلمين الآخرين بالنسبة لدراسة المحور؛ مما يعرقل التخطيط التعاوني.
- ظهور مشكلات إدارية بالنسبة لوضع الجداول الدراسية، وتوفير الوقت اللازم لدراسة المحور.
- بحاجة إلى نوعية خاصة من الطلبة لديهم الرغبة في العمل واستمراره وتحمل المسؤولية
- صعوبة الحصول عل منهج يتكون من خبرات متسلسلة ومتتابعة. (الوكيل والمفتي، 2005).

المنهج التكاملي:

جاء المنهج التكاملي كرد فع على منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المواد الدراسية المترابطة وياخذ مكان وسط بينهما ومحاولة ربطها وإدماجها معا. يعترف فيه بالمواد المنفصلة ويستخدمها ولكنه يربط المواد معا دون دمجها كما هو الحال مع منهج الدمج.

مفهوم التكامل في المنهج :

التكامل هو: العملية التي يتم من خلالها البحث في العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج أو مكونات المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله بفاعلية مع المشكلات الحياتية. ويمكن تعريفه أيضا بأنه: تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التعلم في مجالات المعرفة المختلفة بهدف اكتشاف موضوع أو مجال أو قضية ملائمة للتعلم (الطيطي وأبو شريخ، 2007).

العلاقة بين منهج الدمج والربط والمنهج المتكامل :

هناك علاقة كبيرة بين منهج الدمج والربط والمنهج المتكامل، يرى البعض أنهم جميعا يقعون ضمن مسمى المنهج المتكامل ولكن الفارق هو تركيز منهج الربط والدمج على

ربط المعارف أو المواد التعليمية معا والمنهج المتكامل يركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية وتعمل على تحقيق تكامل شخصيته وذلك من خلال المعارف والأنشطة المختلفة.

ميزات المنهج التكاملي:

للمنهج التكاملي عدة ميزات جعلته في نظر الكثير من التربويين الحل الأمثل لزخم المعلومات والمعارف المتجددة. ومن اهم هذه الميزات:

1. ارتباطة بالحياة الواقعية للمتعلم ومجتمعه مما يجعلة مدخلا لحل المشكلات.
2. التخلص من الملل الذي يرتبط في الغالب بمنهج المواد المنفصلة.
3. توفير الجهد والمال والوقت في تحصيل المعلومة.
4. مراعاة النمو السيكولوجي للمتعلم
5. يحتاج إلى معلم كفء جيدة في جميع المجالات.
6. ربط المعلومات والمعارف الكثيرة والمتجددة معاً.
7. الطالب محور العملية التعليمية.
8. الاستفادة ا من البيئة المحلية لتطوير أفكار الطلبة. الوكيل والمفتي، 2005).

4

التكامل في المناهج الدراسية

يتم تحقيق التكامل بين المواد الدراسية بعدة طرق منها:

- الربط بين المواد المنفصلة وذلك بربط موضوعين أو أكثر بينهما علاقة وصلة واضحة مثل الجغرافيا والتاريخ أو مواد التربية الإسلامية أو اللغة العربية وفروعها.
- جمع المواد المتشابهة في مجال واحد مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية معا أو الفيزياء والكيمياء والإحياء معا.

إقامة علاقات عامة بين مادتين أو أكثر مثل التاريخ واللغة العربية أو العربية والتربية الإسلامية

- دمج مواد مترابطة في مواد دراسية مثل الحديث عن تكون المطر في العلوم وربطها بشح الأمطار في في مادة الجغرافيا.

- دمج موضوعات كثيرة في مبحث جديد وهو ما يسمى بمنهج المواد الواسعة مثل تدريس علم البيئة من خلال مادة علوم الأرض والجغرافيا والكيمياء والسياسة وعلم الاجتماع.

منهج الوحدات القائمة على موضوع دراسي ويدور حول محور مشتق من المادة الدراسية ولكنه يعالج ناحية مهمة في حياة الطلاب ولا يتقيد بتنظيم المعلومات والحقائق ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة أو المواد الدراسية. (الشافعيّ، وزميلاه 1996).

4

تنظيم المنهج التكاملي:

هناك عدة اشكال لتنظيم محتوى المنهج التكاملي:

المفاهيم والتعميمات والنظريات:

يتم تنظيم خبرات المنهج وحقائقه ومعلوماتة عند تخطيطه وبنائه على المفاهيم، والتعميمات، والنظريات، لأنها ارتباطاً بحياة الطالب، وتساعدة في ممارسة عمليات التفكير العلمي، وتعد أكثر ديمومة، وأقل عرضة للنسيان، وينبغي أن تقتصر المناهج المتكاملة على عدد قليل من المفاهيم ؛حتى يستطيع التلاميذ استيعابها.

مدخل المشكلات المعاصرة:

يركز هذا المدخل على مشكلات الطلبة الحياتية، والتي يشعرون بها، ويلمسون أثرها في حياتهم، ويرغبون في البحث عن حل لها، سواء كانت مشكلة قائمة فعلاً أو مشكلة مستقبلية.

المدخل التنظيمي:

تنظيم المنهج يعني ربط خبراته التربوية بعضها ببعض، وفق مبادئ تنظيمية معينة أهمها :

من الخاص إلى العام. من الكل إلى الجزء. من الجزء إلى الكل من المجرد إلى المحسوس. ومن القريب إلى البعيد.

المدخل التطبيقي:

يتحقق من خلال التكامل بين جانبي المعرفة النظري والعملي، فمن خلال الزيارات الميدانية يتمكن الطلبة من الخروج إلى البيئة، ليطبقوا ما درسوه، إضافة إلى ربط المدرسة بالبيئة وما يدور فيها من مشكلات وأنشطة مختلفة.

المدخل البيئي:

يدرس هذا المدخل مشاكل البيئة المختلفة، ويجعل الطلبة يحاولوا إيجاد الحلول لهذه المشاكل، مما يجعلهم بحاجة للرجوع إلى عدد كبير من المواد الدراسية للحصول على المعلومات والبيانات التي تساعدهم في التوصل لحل المشكلة. (الشربيني، والطناوي، 2001)

مدخل المشروع :

يقوم الطلبة باختيار مشروع معين يميلون إلى دراسته، ويضعوا خطة لدراسته، ويقوموا بتنفيذة، على تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

4

تخطيط المنهج التكاملي

في البداية لا بد من تحديد نوع التكامل الذي نريد ثم نقوم بتحديد الفئة المشتركة في بناء المنهج ومدى رغبتهم في التعلم والتدريس وحب الطلاب ويمتلكون مهارات الاتصال الاجتماعي

- تحديد الأهداف المرجوة من المنهج
- تحديد عناصر التصميم وتشمل وقت التخطيط وإعداد جدول مرن قابل للتعديل ثم تقييم للمنهج بشكل سنوي.
- وكذلك لابد من تحديد المدخل المستخدم في بناء المنهج وأسلوب بنائه عن طريق الموضوع أو عن طريق المشروع كما يجب تحديد إطار زمني لتنفيذ المنهج

الوحدات الدراسية كتنظيم منهجي لأسلوب التكامل

ماذا نعني بالوحدة الدراسية ؟ إنها مشروع تعليمي مخطط ومنظم يدور حول موضوع أو مفهوم أو مشكلة يشعر الطلاب بها ويرغبون في حلها وتحتوي على معلومات وأنشطة متعددة تختار وتنظم بطريقة تعاونية ما بين المدرس والطلاب (Lowton، 1986).

وتبرز أهمية الوحدات الدراسية في هذا المجال لكونها تتضمن شخصية الإنسان بشكل متكامل فتقوم على موضوع ما أو مشكلة تتطلب جميعها الدراسة والبحث ولا بد فيها من الاستعانة بعدد من المواد الدراسية التي تلتقي جميعا حول موضوع الوحدة مما يمكن الطلاب من تعلم عددا لا بأس به من المعلومات والمفاهيم وبهذا تكون الوحدات الدراسية أصلح التنظيمات لبناء المنهج التكاملي وقد حدد(كوتر1998 (ست خطوات تفصيلية يقوم بها المطور لبناء وحدة مناهج تكاملية

1. حدد الموضوع أو الفكرة الرئيسة، ومبرراتها، ومخرجات التعلم المقصودة للطلاب.
2. عدد وحلل أي أفكار تملكها حول الموضوع أو الفكرة الرئيسة.
3. قم ببحث أكثر حول الموضوع بالقراءة في المصادر والمراجع المختلفة.
4. حدد استراتيجيات وأنشطة التدريس المناسبة.
5. حدد واختر المواد التعليمية التي ستحتاجها في تدريس الوحدة.
6. اكتب خطة منظمة لتلك الوحدة الموضوعية التكاملية.

الإطار الزمني لتنفيذ المناهج التكاملية :

وبعد تحديد الأهداف والفكرة الرئيسة يتم تحديد الإطار الزمني الذي يعد من أهم العناصر في المناهج التكاملية، ويعتمد الإطار الزمني على نوع المناهج المتكاملة المستخدمة. فالمناهج المتوازية أو المترابطة تبقى فيها المواد الدراسية في حصص منفصلة، وربما استخدمت الحصص التقليدية أو المعتادة أيضاً مع المناهج متعددة التخصصات التي تبقى فيه كل مادة منفصلة. (Holt، Mourice، 1988).

ويوجد عدة أشكال للإطار الزمني ومنها :

-الوقت المتوازي وفيه يتم توزيع الطلاب في مجموعات مع فريق المدرسين بوجود أوقات تدريس مشتركة.

-الوقت الجماعي وفيه يستمر المدرس مع طلابه لفترة أطول، يقدم الوحدة المنهجية التكاملية

-الوقت الجماعي المزدوج يتم العمل وفق الجدول السابق ولكن مع إضافة فصل خاص بعد الوقت الجماعي الذي استمر لحصتين.

تبديل الوقت الجماعي وفيه يتم تغيير الوقت المغلق بين يوم وآخر، فيمكن أن يكون يوم الاثنين ثم ينقل للثلاثاء.

التوزيع وإعادة التوزيع وفيه يتم إعادة توزيع الطلاب لأداء بعض المهام أو الزيارات أو المشاريع، ويتم ذلك بإعادة توزيع تلك المجموعات من الطلاب لفترة محددة ثم يعودون لفصولهم الأساسية(Kahn، 1998)

سلبيات المنهج التكاملي

- سطحية الموضوعات المطروحة وعدم التعمق في بعض التفاصيل المهمة لبعض المواد الدراسية
- تحتاج كفاءة معلمين من نوع خاص مما يعطل العمل بهذا المنهج
- تحتاج لوقت أطول من المنهج العادي التقليدي.

4

المنهج التكنولوجي :

يقصد بالمنهج التكنولوجي على انة منظومة أنتاجية تهدف إلى استخدام وتطبيق اساليب التكنولوجيا وما يتطلبة من تشغيل للعمليات العملية للتعليم وتكييف الاجهزة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات وتوظيفها بالعملية التعليمية، من خلال مواد وبرامج ذات أهداف إلى استخدام خطوات تتابعية في عملية التعلم مبنية على أسس ونظريات سلوكية (يونس واخرون، 2004).

ويمكن تعريفة على أنة: ما نتوصل الية من خلال تحليل ووصف التكنولوجيا وما نقوم بة من الاجراءات التي تمكن من استخدام التكنولوجيا وتوظيفها كأداة لتخطيط وبناء وتطوير المنهج. اي انة مازال المنهج التكنولوجي غير واضح وغير محدد. وأن التكنولوجيا توظف في عملية تنفيذ المنهج بواسطة العديد من الوسائل والادوات والبرامج التي تمكن من تحقيق الاهداف بمهارة وسهولة وبأكثر سرعة.

المنهج الخفي

يعتقد بعض التربويون بأن الكتاب المدرسي هو المصدر الأول في توفير المعلومات للجميع إلا أن هذا الاعتقاد ليس صحيح بل هناك العديد من المصادر التي يمكن لها التزويد بالمعرفة الجديدة.

إن عدم قدرة المنهج الرسمي على توفير بعض من المعلومات والقيم المهمة وإكسابها للطلبة وتدريبهم على سلوكات ضرورية لحياتهم الاجتماعية. هو ما ابرز للتربويين والمهتمين مفهوم المنهج الخفي فما (Nelson، 1999).

مفهوم المنهج الخفي

يعتقد كل من أبل (Apple، 1979) وقودن (Godon، 1982) أن أول من تحدث عن المنهج الخفي هو(فيليب جاكسون (Philip Jackson، 1970) عالم الاجتماع المشهور وكان يرى انه يرتبط بعملية التعلم غيرا لمقصود ويرى أن المنهج الخفي هو: كل النواتج الثانوية للعملية التعليمية أو الناجمة عن المنهج الصريح. وقد عرف بعض التربويون المنهج الخفي: بأنه مخرجات المدرسة غير الرسمية أو ما يتعلمة الطلبة من غير تخطيط.

كان الهدف الاساسي وراء هذا المصطلح هو الكشف حول الدور الخفي أو المستتر الذي تقوم من خلالة المدرسة بغرس القيم والسلوك لدى الطلبة بدون تخطيط.

ثم تناوله جون ديوي عندما تحدث عن دور المدرسة في التعامل مع الطلبة من خلفيات اجتماعية مختلفة. وان التفاعلات اليومية والتناسق الداخلي للحياة داخل المدرسة بين الطلبة والمعلم والإدارة والتي يفرضها المنهج المعلن ضمن سياق ثقافي واجتماعي معين من جهة وبين ما ينتج عن هذه التفاعلات من عادات ومعارف وقيم غير معلنة من جهة أخري تمثل ما يعرف بالمنهج الخفي. لذلك يعتبر عملية نقل غير واعية لقيم وممارسات ومفاهيم الثقافة السائدة.

وعرفة ايفا (EVA، 1988) بأنه المنهج المتكون من السلوك والقيم والافكار والمعاني التي تدرس للطلبة في المدرسة بدون تخطيط.

وعرفه مينا (1992) بأنه المنهج الذي يشير إلى تقديم الخبرات والقيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية من خلال الحياة المدرسية والتعامل مع الزملاء والمعلمين في الفصل الدراسي دون أن يكون ذلك واردا في أهداف المنهج الرسمي.

أما (فلاته، 2006). فيرى بأن المنهج المستتر يقصد به: تلك الخبرات المصاحبة للعملية التعليمية التي غالباً ما تكون غير مقصودة ولكنها هامة جداً من الناحية التربوية، ومن أمثلة ذلك: اكتساب القيم الدينية والأخلاقية والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها، وكافة المعارف والممارسات التي تنجم عن العلاقة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم، وبين الهيئة الإدارية في المدرسة، علاوة على ذلك فإن عناصر العملية التربوية كالمعلم، والمنهج المدرسي، وطرائق التدريس، وأساليب الإشراف والتوجيه التربوي، وأساليب التقويم، كلها يمكن أن تفرز مناهج مستترة لما تتركه من آثار إيجابية أو سلبية لدى المتعلم، فتشجعه أو تحده من التعلم أو من النمو الشامل خلقياً وجسمياً وفكرياً واجتماعياً.

4

ولابد من الاشارة إلى ان البعض من التربويين مثل لاكموزكي (Lakomski، 1988) شكك بوجود مثل هذا النوع من المناهج واعتبرة من الخيال ودعى التربويين بعدم تكريس جهدهم ودراساتهم بايجابياتة وسلبياتة معتمدا بذلك على انة من غير الممكن تخطيط وتنظيم مثل هذا المنهج.

بالرغم من اختلاف التربويين وعلماء الاجتماع وغيرهم ممن عرف المنهج الخفي والجدل الذي دار حولة. الا انة يبقى للمنهج الخفي دور في التأثير القوي على الطالب وتغيير سلوكة السلبي والتأكيد على القيم والعادات الاجتماعية المرغوبة والتي يكتسبها من خلال المدرسة والمعلم. وللمنهاج الخفي عدة مسميات منها المنهج المستتر والمنهج غير النظامي، والمنهج والضمني والمنهج غير المرئي، وغير المعلن وغير الرسمي والمنهج غير المقصود والمنهج المغطى والمنهج الدفين.

أهمية المنهج الخفي وعلاقته بالمنهج الرسمي:

يلعب المنهج الخفي دوراً مهماً في العملية التعليمية، اكبر من الدور الذي يلعبه المنهج الرسمي، فالمنهج الخفي أو يقدم للطلبة خبرات متنوعة في الجانب الديني، والاجتماعي، والفكري، والاخلاقي، والسلوكي.

واليوم ونحن نعاني من التأثيرات السلبية لهذا الانفتاح الكبير على العالم وفي جميع المجالات يجب علينا التفكير بجدية اكبر في أهمية المنهج الخفي من اجل تحقيق الأهداف التي لم ولن تستطيع المناهج الرسمية من تحقيقها.

وبما أن تأثير المنهج الخفي في الطالب أكثر من المنهج الرسمي. فان على المدرسة العمل على بناء منظومة من القيم الإيجابية، تعمل على إكسابها للطلبة من خلال توظيف المنهج الخفي في المدرسة من خلال الاهتمام بسلوكات المعلمين والاداريين وأفكارهم وضبطها والتي قد تؤثر في الطلبة إما ايجابيا أو سلبيا.

والاهتمام بعملية تكامل المنهج الرسمي مع المنهج الخفي في تقرير المعرفة بأشكالها مع كيفية تقديمها للطلبة. والتأكيد على التربية الصحيحة من خلال التربية غير المدرسية، كما أنه من الضروري بلورة السلوك التدريسي والممارسات التربوية في البيئة المدرسية والصفية، ومحاولة توظيفها لخدمة الجوانب الإيجابية للمنهج الخفي.

ويساعد المنهج الخفي المدرسة في تحقيق هدفها لمعالجة الطلبة للتفاعل مع المجتمع. إذ يتولى المنهج الخفي عملية التطبيع الاجتماعي للمتعلمين الذي يتجاهله المناهج الرسمي. لأنه يمثل أهداف الطلبة الخاصة بهم، والتي توجه انخراطهم في الفرص التعليمية المتاحة لهم من قبل المدرسة (مجاور والديب، 1984).

مصادر المنهج الخفي

المصدر الأول: المدرسة وعناصرها والتمثلة بالمعلم، خصائصة وصفاتة وقدراتة وشخصيتة.

المدير وقدرتة على ادارة المدرسة وضبطها وقيمة واخلاقة وادارتة. المرشد الاجتماعي والنفسي. البثة المدرسية. ما يحيط المدرسية من بيئة خارجية عام دورا هاماً في توفير مصدر المنهج الخفي: سواء في المنهج الرسمي باحتوائه على ما يفي باحتياجات الطالب وميوله واهتماماته أو طرق التدريس من حيث مناسبتها للطلاب أو التقنيات التعليمية بشمولها وتنوعها أو التقويم بشموله ومناسبته وتنوعه ونهاية مدى توفير المدرسة للظروف المناسبة للطلبة للتكيف معها جميعا.

المصدر الثاني: المجتمع بكافة جوانبة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية التي تحيط بالطالب وتؤثر في حياته.

خصائص المنهج الخفي:

1. لاتوجد له أهداف محددة
2. غير ثابت. يتغير بتغير الزمان والمكان والأفراد.
3. النائجة العامة غير أكاديمية.
4. يمكن إعداده مسبقا أو حسب طبيعة الموقف الصفي.
5. لانستطيع تقويمه بوسائل تقويمية وأدوات محكمة دقيقة.
6. نواتج المنهج قد تكون إيجابية كاكتساب القيم الدينية والاجتماعية، كالصدق والأمانة والتعاون والإخلاص، وحب الخير واحترام مشاعر الآخرين، وتعزيز المواطنة والأمن الفكري، وغير ذلك من القيم والمُثل والمخرجات التربوية المحمودة. وقد تكون سلبية، مثل تعلم الكذب والخداع وكراهية الدرس والمعلمين، وحتى المدرسة، نتيجة مواقف سلبية قد تظهر أحياناً من خلال التعامل غير المناسب من المعلم تجاه الطلبة كالتفرقة بينهم أو القسوة عليهم، أو إهمال المعلم في أداء واجباته التدريسية.
7. أهداف ومحتوى المنهج اختيارية من حيث تحقيقها من قبل المعلمين وغيرهم، بل أحياناً يشجعون على تحقيقها خاصة إذا كانت أهدافاً ومحتويات ايجابية(صلاح، وآخرون، 2007).

4

فوائد المنهج الخفي

1. يلعب المنهج الخفي دور مهم في تقديم الخبرات الإضافية للطلبة وكذلك الخبرات ذات الطابع الأخلاقي والديني والسلوكي والاجتماعي.
2. تعزيز بعض المطالب للمجتمع من خلال بعض المواد التي تحمل الصفة الوطنية والاجتماعية مثل: التربية الوطنية، الاهتمام بالبيئة، التربية المهنية.
3. يلعب المنهج الخفي دورا في حماية الطلبة من خطر الآثار السلبية للعولمة وذلك من خلال توعية الطلبة إلى ضرورة التنبه إلى هذه الافكار التي تؤثر في مجتمعاتنا بشكل عام. يمكن المنهج الخفي المعلم من لعب الدور الأمثل له وهو دور القدوة الحسنة وهو دور في غاية.

المنهج الصريح:

إن المفهوم السائد عن المنهج الصريح أو الرسمي هو الوثيقة الرسمية المقررة من وزارة التربية والتعليم حيث تتضمن هذه الوثيقة الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة وأساليب التقويم وتسمى وثيقة المقررات الدراسية (الهاشمي، العزاوي، 2010).

وعرفة اخرون بأنه مجموعة من الأنشطة المنهجية واللامنهجية والخبرات التي المدرسة من اجل إحداث تغييرات اجتماعية وتعديل في القيم الأساسية لثقافة الشعوب المختلفة متفقة مع الأسرة والمؤسسات الدينية والجمعيات المهنية ويكون مصادر هذا المنهج أشخاص مؤهلين ومدربين بأساليب حديثة متنوعة.

الأدوات التي تشكل المنهج:

- فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع
- السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي
- الخطط الدراسية والتقويم السنوي المدرسي.
- أسلوب الامتحانات العامة ومحتواها ونوعية أسئلتها والأهداف التي تركز على قياسها.
- لبناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته.
- تقنيات التعليم والوسائل والتجهيزات المخبرية.
- نوعية الأنشطة الإضافية والرحلات المدرسية والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات المدرسية
- محتوى البرامج الإذاعية والتلفازية والصحفية العامة
- محتوى برامج إعداد المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة وقبلها
- دور الأسرة وأولياء الأمور وعلاقتها بالمدرسة.

العوامل التؤثر في المنهج الرسمي:

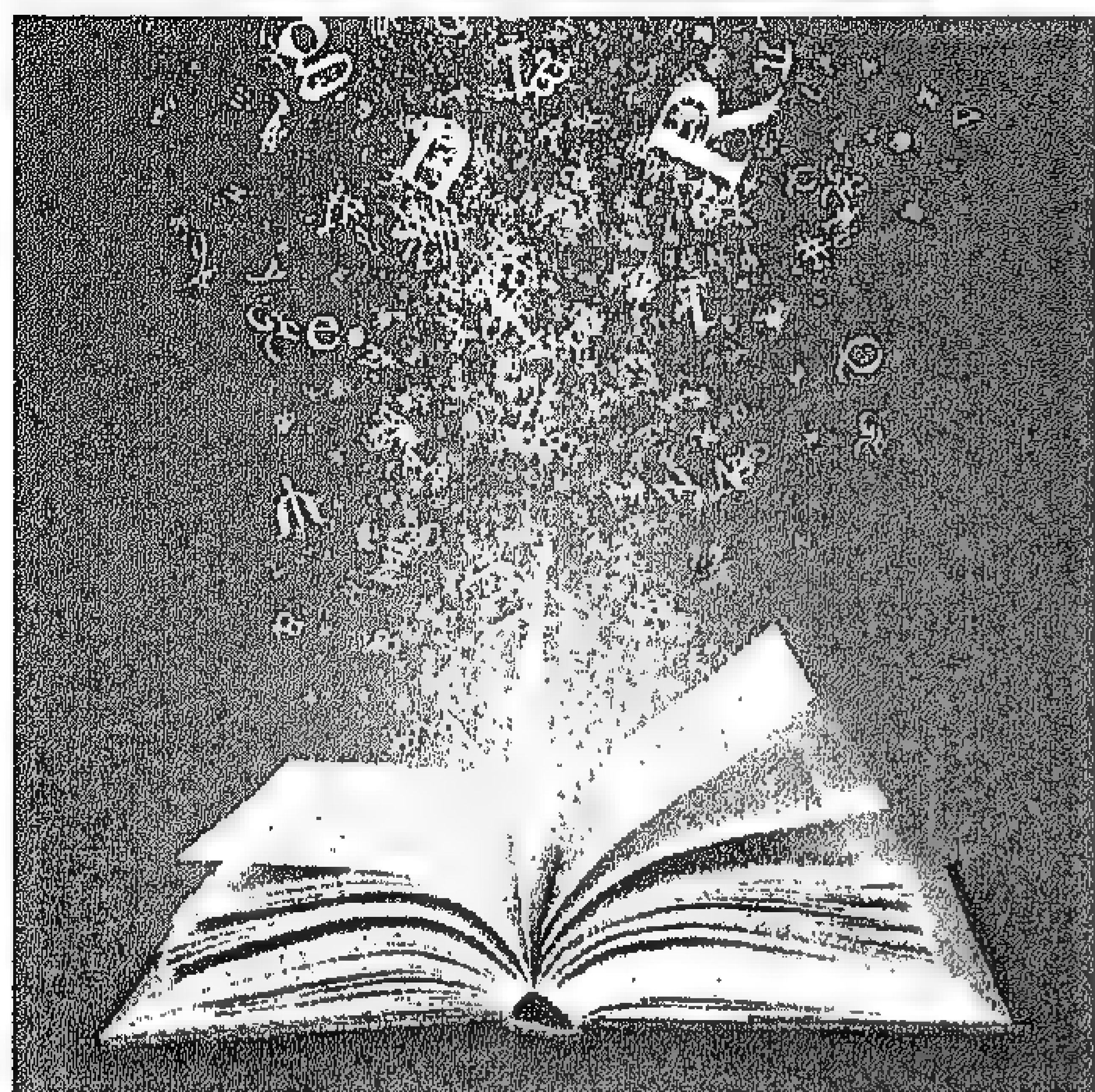
- **سن دخول المدرسة:** بمعنى السبب في تحديد الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم لسن معينة في دخول المدرسة دون غيره.

- **طول المرحلة الدراسية :** تحديد عدد سنوات التعليم الأساسي المناسب للمجتمع وعدد سنوات المرحلة الثانوية فكثير من الأمور الثابتة في النظام التعليمي يعوزها المسوغات المنطقية أو التربوية حيث أنها موجودة في النظام لمجرد وجود من يتساءل عن سبب وجودها.
- **طول الحصص الدراسية وعددها:** من الأمور الهامة في سياسات النظام التعليمي طول الحصة الدراسية وعدد الحصص اليومية والسنوية وطريقة تنظيم جدول الدروس اليومي وطول الحصة المناسب للمراحل التعليمية المختلفة.
- **طول اليوم الدراسي:** إن عدد أيام الدوام الرسمي في المدارس يلقى اهتماما كبيرا في نظام التربية والتعليم فلا يزيد عدد أيام الدوام الرسمي في الأردن عن (198) يوما مقسمة على فصلين وإذا نقصت عن هذا العدد لسبب من الأسباب يتم تعويض النقص بشكل من الأشكال التي يراها المختصون أفضل الطرق للتعويض.

4

- **المواد التي ستدرس:** تحديد المواد التي ينبغي تدريسها في المرحلة الدراسية وكيفية توزع الخطة الدراسية على المواد وعدد الحصص الأسبوعية وتنظم جدول الدروس اليومي وتحديد طريقة التدريس والتكامل بين المواد والغرض منة وتقويم المنهج.
- **لغة التدريس:** إن لغة التدريس من العوامل المهمة في المنهج كونها تتضمن معان حسية واجتماعية وثقافية وفلسفية ولذا نجد الدولة المستقلة تهتم بلغتها اهتماما بالغالعاً.
- **نتائج التقويم في العملية التربوية:** تسيطر نتائج الامتحانات والاختبارات على المناهج الرسمية وطرق التدريس حيث توجه المعلمين للتركيز على نواح معينة في المنهج أكثر من غيرها وكذلك تؤثر على طبيعة الطلبة ونشاطاتهم واهتماماتهم وتوجههم نحو أهداف الامتحان (مرعي والحيلة، 2000).

[illegible]



الفصل الخامس

نماذج بناء المنهج وتصميمه

» تقديم

» فوائد النموذج

» أشكال النماذج

» معايير تصميم نماذج المنهج الجيدة

» نظريات المنهج

5

الفصل الخامس

نماذج بناء المنهج وتصميمه

تقديم

النموذج تنظيم شمولي أو دليل عمل منظم يعطي تصورا تفصيليا لكيفية وضع أو تطبيق منهج أو برنامج تربوي مبينا فلسفته وأهدافه ومدخلاته البشرية والمادية الأخرى بمواصفاتها القياسية، وما يتم أثناء عملية التنفيذ من قيام كل عنصر (مدخل) بدوره في العلاقات المتفاعلة بين هذه العناصر وبينها وبين العناصر والمؤثرات المحيطة للحصول على المخرجات المطلوبة المحققة لأهداف المنهج أو البرنامج. (كويران، 1994).

ويمكن أن نعرفه بأنه تمثيل مبسط للمنهاج له وظائف عدة ويقوم بالمساعدة على فهم المنهج ويكون على شكل مخطط ويبين الفلسفة التي يعبر عنها واهم العوامل المؤثرة فيه واهم عناصره ومكوناته والعلاقات التي تربط بين هذه العناصر والنموذج مرن يمكن أن يعدل بعد مراجعته وتقويمه

وعملية بناء المنهج عملية غاية في الأهمية لعدة أسباب:

أولها: لأن محتوى المنهج يعكس وظيفة المدرسة والغرض من إنشائها وهو الوسيلة المؤثرة في تكوين الجيل الذي نريد، فهو يمثل محتوى العملية التربوية، ولا بد أن تنال عملية البناء هذه عناية فائقة في جميع مراحلها، ولعل مما يساعد على تحقيق ذلك وجود تصور علمي واضح لها وما تتضمنه من خطوات متتالية وأخرى متداخلة.

ثانيا: النموذج تنظيم يعطينا صورة عن طريقة عمل تستند إلى إطار نظري ويتألف من عدة خطوات واصفا العلاقات والوسائل والأدوات التي يمكن استخدامها.

ثالثا: النموذج يشبه الخارطة في الغرض منها بحيث يعين التربوي في توجيه سيره في الجهة الصحيحة بأبسط وأسهل الطرق. (العامود، 2001)

ويجب أن يتصف النموذج بالصفات الآتية: الدقة، والتحديد، وإمكانية الإثبات أو التحقق من صلاحيته. ونعني بالدقة إمكانية استخدام أدوات القياس لوصف الظاهرة. أما التحديد: فيقصد به الابتعاد عن الغموض والعموميات بحيث يتناول النموذج عددا مختارا من الظواهر أو الجوانب ويبتعد عن التعقيد، أما إمكانية التحقق: فتعني استخدام الفروض أو النظريات للتأكد من دقة النموذج وصلاحيته.

فوائد النموذج

- يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في بناء المنهج.
- يزيد من احتمالية النجاح في العمل.
- يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.
- يسهل الاتصال والتنسيق بين المشاريع أو المجالات ذات العلاقة.

أشكال النماذج ؟

للنموذج عدة أشكال: النموذج المجسم، والرياضي، المفاهيمي، والتخطيطي.

والمنهج يتخذ من الشكل المفاهيمي، والتخطيطي نمطاً له لان المخطط دائماً يسعى لبيان العوامل المؤثرة في المنهج وعناصره وبيان العلاقات التي تربط بينها كما توضح بسهولة عمليات بناء المنهج وكيفية بنائه وتنفيذه وتقويمه وتطويره.

معايير تصميم نماذج المنهج الجيدة

- وضوح الأهداف.
- وضوح الفلسفة أو الفكر الذي يحمله.
- إمكانية تطبيقه على ارض الواقع.
- بيان العلاقة بين عناصره بوضوح.
- البساطة والبعد عن التعقيد.
- المرونة وقبول التعديل والتطوير. (كويران، 1994)

نظريات المنهج

عرفت هيلدا تابا نظرية المنهج على أنها: طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا تخص تطوير المنهج مثل مكونات المنهج أو أهم عناصره وكيفية اختيارها وتنظيمها ومصادر القرارات المنهجية وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي محسوس.

أما بوشامب فيعرفها على أنها مجموعة من العبارات المترابطة التي تعطي المنهج معنى، عن طريق إبراز العلاقات التي تربط بين عناصره وتطويره واستخدامه وتقويمه.

أما أللقاني فقد عرف نظريات المنهج بأنها « مجموعة من القرارات التي تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التي يلتزم بها ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه والتي تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية».

5

بشكل عام لا بد لواضع المنهج أن يمتلك نظرية عامة للمنهج الذي سيقوم ببنائه ذلك لان المنهج لا يكون واقعيا بدون قاعدة نظرية يمثلها بشكل تطبيقي ومن خلالها يمكن رسم الملامح الرئيسية للمنهاج، فما هي نظريات المنهج التي تمثل المقدمة التي تشمل نظرية باني المنهج حول المعرفة والإنسان والمجتمع

هناك نظريات أربع لبناء النموذج هي:

النظرية الموسوعية: ونادت بالاهتمام بالمعرفة في سبيل تنوير العقل وهو الجانب الوحيد الذي اهتمت به في الإنسان.

النظرية الجوهرية: واهتمت بالأصالة من خلال الاهتمام بالجانب الثقافي ودعت إلى ضرورة الاحتفاظ بما هو أصيل وجوهري فيه مع ضرورة إبراز دور المعلم بشكل جيد.

النظرية البرجماتية: واهتمت بالطالب بدلاً من الاهتمام بالمادة المعرفية أو بالمجتمع.

النظرية البوليتكنيكية: واهتمت بالمجتمع من خلال ربط التعليم بالعمل الإنتاجي عند الطلبة. (حميدة، 1998).

من هنا اجريت العديد من الدراسات التي تبحث في بناء نماذج منبثقة عن هذه النظريات فظهر نموذج ماكيا وتايلور وجونسون وماكدونالد وهيلدا تابا وغيرهم وللتعرف على أهم هذه النماذج سنقوم بعرضها والتعليق عليها. والتي تتمثل بالبساطة أحيانا وبالتعقيد أحيانا أخرى وهذا يعود إلى أهمية عملية بناء النماذج التي تتطلب أحيانا نتيجة للتطور في هذا المجال إلى إظهار العديد من العمليات الفرعية في النموذج لبيان تداخلها وترابطها وهي نماذج تقوم على ثلاث اتجاهات هي: الأهداف مثل نموذج تايلور وهيلدا تابا وغيرهم، ونماذج تقوم على العلاقات والعمليات مثل نموذج جريفز وكير وغيرهم، ونماذج تقوم على الموقف في إطار اجتماعي مثل نموذج جونسون.

وسنقوم بعرض هذه النماذج والتعرف على مكونات كل نموذج والانتقادات التي وجهة له.

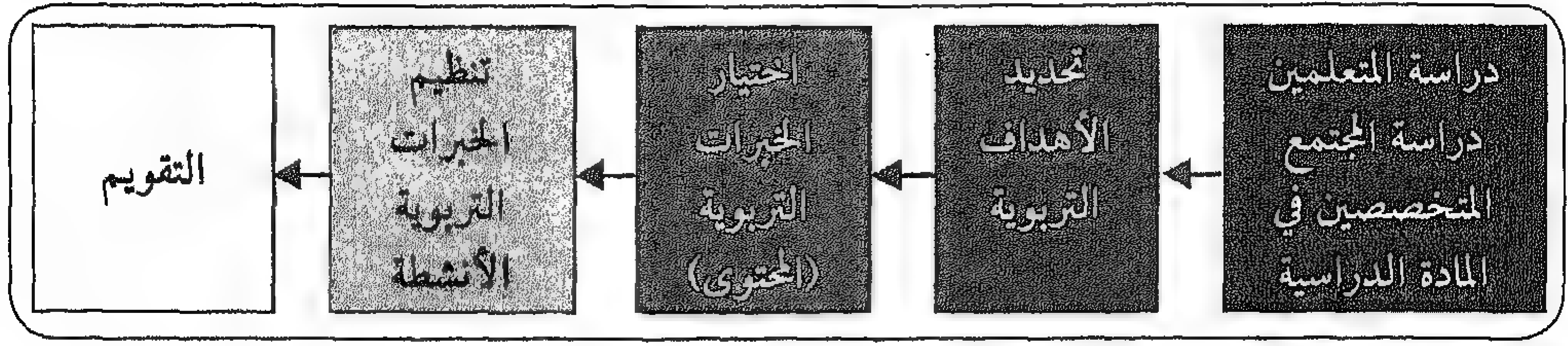
نموذج رالف تايلور Tyler

وهو من النماذج الخطية التي تقوم على الأهداف وظهر هذا النموذج عام 1950.

يرتكز نموذج تايلور على أربعة تساؤلات يتم الإجابة عنها من خلال الخطوات الآتية:

1. ما الأهداف التي يجب أن تنجزها المدرسة ونجيب عنها من خلال وضع أهداف عامة قابلة للتعديل ويمكن أن تشتق هذه الأهداف من مصادر ثلاث هي: الطالب – المجتمع- المادة الدراسية .
2. ما الخبرات التعليمية التي تحقق الأهداف الموضوعة ؟
3. كيف تنظم الخبرات بحيث تكون فعالة ؟
4. كيف يمكن تحديد مدى تحقق تلك الأهداف؟ وتكون بخطوة تقويم الخبرات

والشكل رقم (7) يوضح صورة عن نموذج الأهداف أو النموذج الخطي الذي ينتسب إلى تايلور. (Tyler، 1949)



الأسس العناصر التقويم هدف التربية
شكل (7)

ومن الملاحظ على هذا النموذج أنه:

- وضع المتعلم على قائمة مصادر الأهداف، مما يعطي انطباعا بأن المنهج وفقا لذلك النموذج يركز أساسا على المتعلم وبذلك ينتمي إلى النظرية البرجماتية للمنهج والتي تقوم على الاهتمام بالطالب.
- يوضح مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التي حددها في المتعلمين، المجتمع، المادة الدراسية وهذه العناصر منبع وأساس تحديد الأهداف واختيار محتوى المنهج من الخبرات التربوية.
- الأهداف تتسم بتنوع مصادرها مما يعطيها صفة المرونة والملائمة لكل من المحتوى والتعلم.
- المحتوى متنوع نتيجة لتنوع مصادر اشتقاق الأهداف وقد جاءت حيوية تتمثل في صورة خبرات تعليمية تعبر عن البيئة وتمس حاجات المتعلمين.
- أطلق مسمى التنظيم على مجموعة الخبرات والوسيلة والتلميذ والمعلم والتفاعلات التي تحدث بين كل هذه العناصر مجتمعه.
- أما التقويم فهو مرحلة نهائية تأتي في نهاية العملية التعليمية ووظيفته مجرد الحكم بالإيجاب أو السلب فقط. .

المآخذ على النموذج:

- العلاقة بين العناصر خطية وانه يسير في اتجاه واحد والاتصال بين أطراف العملية غير مباشر، ولا يوجد فيه استمرارية.
- أن التقويم جاء في نهاية عملية البناء ولهذا أثره على مفهوم المنهج في العملية التعليمية وكأنه هدف في حد ذاته.
- لا يوجد به تغذية راجعة.
- الأسس تؤثر على الخبرات فقط ولم تؤثر على بقية العناصر.
- كذلك الأسس تؤثر على عنصر واحد هو الأهداف وليس على جميع العناصر.

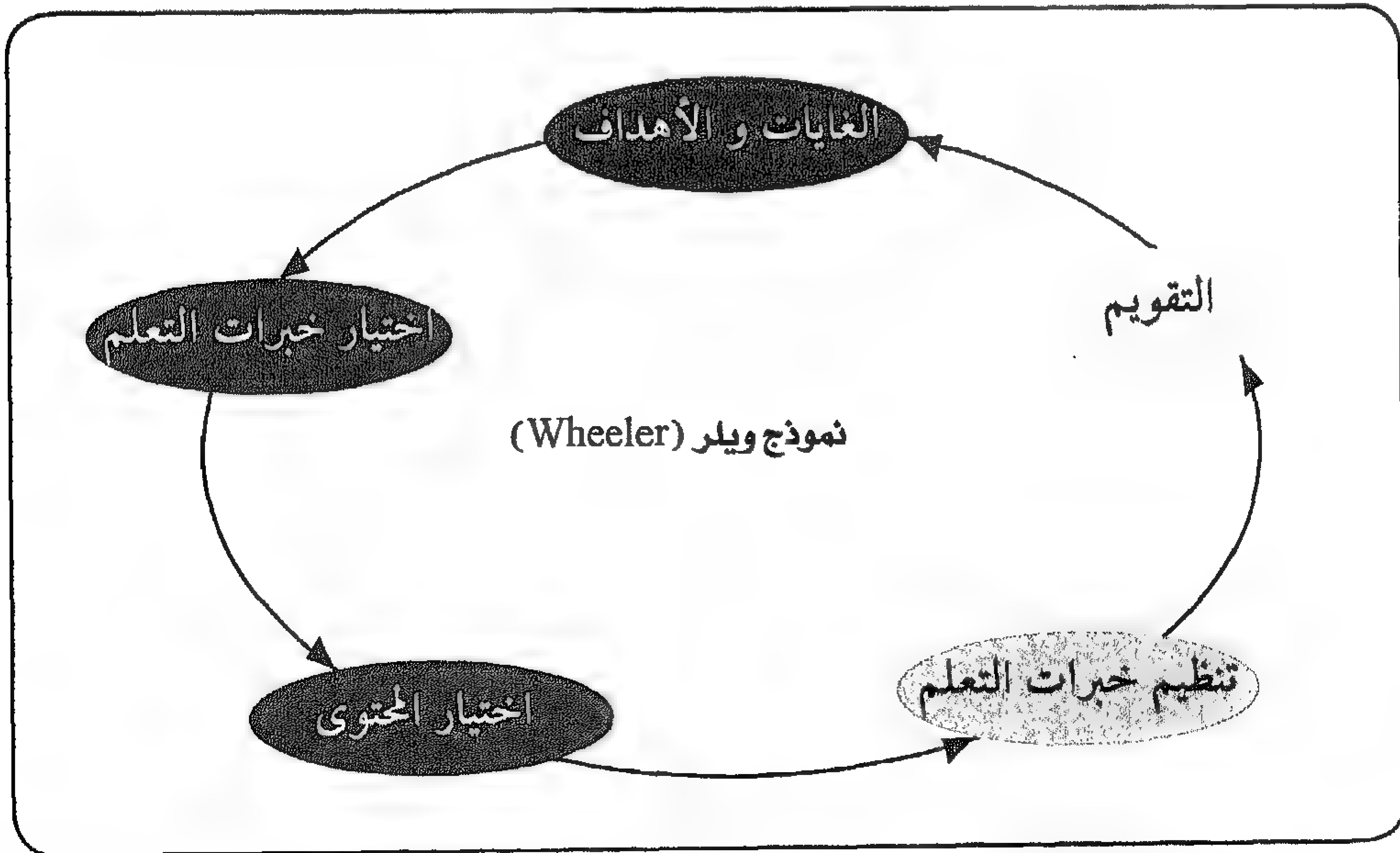
نموذج ويلر (Wheeler)

قام ويلر بتطوير نموذج تايلور ولكن بجعله حلقي الشكل حتى يضمن أن تخدم عملية القويم جميع عناصر النموذج من محتوى وتنظيم الخبرة أو المحتوى والأهداف، كما يتصف بأنه مرن ومستمر وهو ما هدف إليه بجعله نموذجا حلقيا أي انه لا يقف عند آخر خطوة وهي التقويم بل يستمر حتى يتصل بالأهداف وبقية العناصر الأخرى.

قام ويلر بتقسيم المنهج إلى خمس مراحل هي :

- اختيار الأهداف والغايات.
- اختيار الخبرات التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف.
- اختيار المحتوى أو المادة التي تقدم الخبرة.
- تنظيم الخبرات والمحتوى وتكاملها.
- التقويم العام لجميع عناصر النموذج.

والشكل رقم (8) يبين لنا تخطيط نموذج ويلر بشكل أدق.



شكل (8)

من الأساسيات في نموذج ويلر الغاية والهدف وهي إحداث التغيير في سلوك المتعلم ويكون ذلك عبر طريق طويلة غاية في الأهمية وتتمثل في تحديد الغايات بعيدة المدى والأهداف العامة ثم الأهداف الخاصة التي تحقق في الحصة أو في نهاية الحصة. وبذلك لم تعد الأهداف شيئا غامضا، ولكنها عملية محددة تساعد فيما بعد في اختيار الخبرات بشكل مناسب يساعد في تحقيق تلك الأهداف، كذلك يتم اختيار المحتوى بناءا على الجانب المعرفي الذي يختار من بين مجموعة الخبرات التعليمية المراد إكسابها للتلاميذ، ثم يأتي التقويم في نهاية عمليات التخطيط للمنهج متصلا بالأهداف والغايات.

ملاحظات على النموذج

- إن العملية التربوية والتعليمية عملية مستمرة دائرية تربط كل عناصرها ببعض من خلال دائرة
- إن المحتوى ينتقى ويختار من مجموعة الخبرات التعليمية المستخلصة من الأهداف
- أن هناك تكاملا واتساقا بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية
- اختيار الخبرات يتم على أساس تحديدنا لكل من الغايات والأغراض والأهداف

سلبياته النموذج

- التقويم ضمني ولا يتضح دوره بشكل بارز في بقية عناصر المنهج
- العلاقة حلقية ولكنها ليست تبادلية العلاقة
- يستدل على التقويم من خلال الأهداف
- لا يوجد ذكر للأسس التي يقوم عليها اختيار الأهداف.
- التغذية الراجعة غير واضحة المعالم في النموذج.

نموذج هيلدا تابا (Hilda Taba)

هيلدا تابا هي تلميذة تايلور لاحظت أنه سار بنموذجه من الأعلى إلى الأسفل فقدمت نموذجها الخطي أيضا والذي يجيب عن ذات الأسئلة التي طرحها تايلور إلا أنها

رأت أن أي نموذج يجب أن يبدأ من الأسفل إلى الأعلى كما كانت تركز على بناء المنهج على أساس الانتقال من الجزء إلى الكل أو من المثال إلى القاعدة لذلك صممت منهاجا مكونا من خمس خطوات هي:

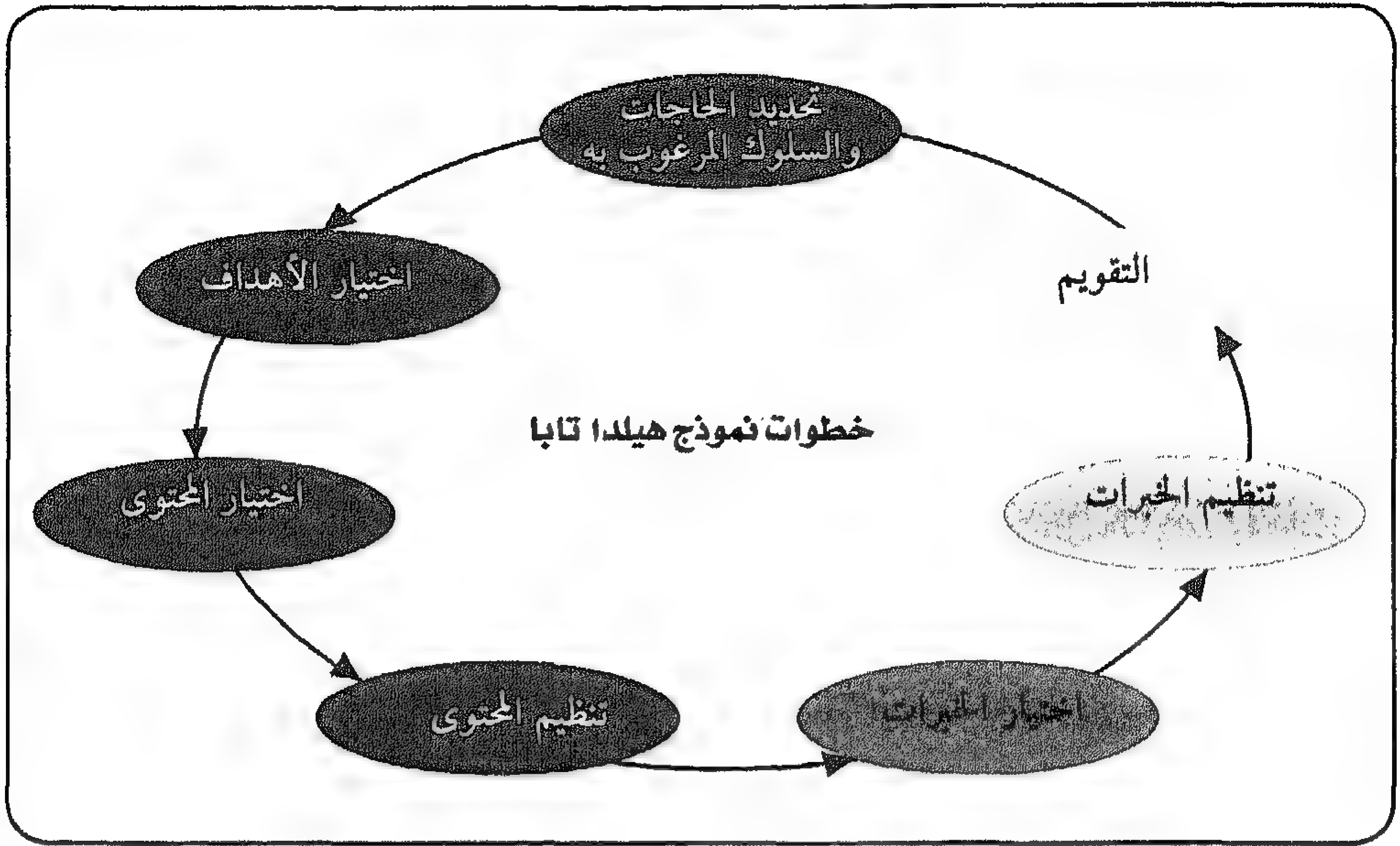
- قيام المعلم بتصميم وحدات تعليمية تعلميه لصف أو لمادة معينة.
- تدريس الوحدات المختارة لاختبار صدقها وإمكانية تدريسها
- تنقيح الوحدات ودمجها لتوافق حاجات الطلاب
- تكوين إطار عام للمنهج للتأكد من تتابع المحتوى وكفايته.
- اعتماد الوحدات الجديدة ونشرها من اجل أن توضع الوحدات موضع التنفيذ.

في نطاق الخطوة الأولى وهي تصميم المعلمين للوحدات التعليمية التعليميه يقوم المعلم بما يأتي.

- تشخيص حاجات الطلاب
- صياغة الأهداف
- اختيار المحتوى
- تنظيم المحتوى
- اختيار خبرات التعلم
- تنظيم خبرات التعلم
- التقويم والمراجعة

(Tanner، 1983)

والشكل رقم (9) يمثل خطوات نموذج هيلدا تابا على النحو الآتي :



شكل (9)

ويتضح من الشكل (9) أن تابا أرادت أن تبين العلاقة التي تربط بين الحاجات والأهداف لان هذه الحاجات والسلوكيات المراد إلى تغييرها إنما تمثل المصادر التي تعتمد عليها بقية العناصر التي تشتق منها الأهداف في النموذج.

أوضحت تابا نقطتين هامتين في مجال تخطيط المنهج وتطويره الأولى :اختيار الخبرات والثانية تنظيم الخبرات بمعنى أن الخبرة ووجودها في حياة الطالب من الأهمية التي تحول المنهج إلى عدم الاقتصار على الحصول على المعرفة الموجودة في الكتب بل البحث عنها من خلال مواقف الحياة التي يمرون بها داخل وخارج المدرسة.

كما بينت تابا أهمية اشتراك المعلم في عمليات تطوير المنهج وتخطيطه وتقويمه وتنفيذه. (Tanner & Tanner، 1980).

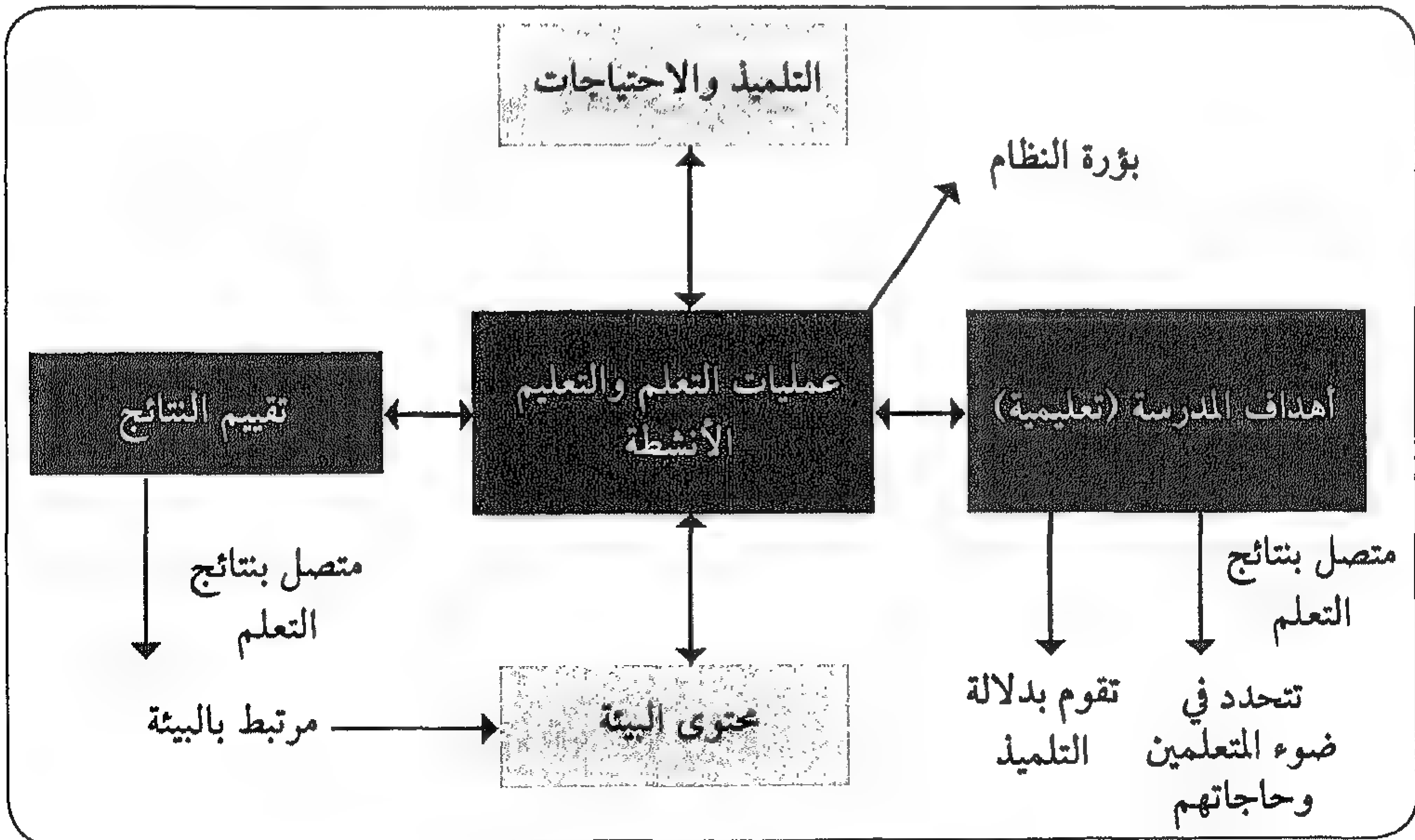
المآخذ على النموذج:

على الرغم من أن هذا النموذج جاء خطوة لاحقة لنموذج تايلور إلا انه وقع في نفس الأخطاء فنلاحظ فيه الآتي:

- عدم وجود تغذية راجعة.
- يسير باتجاه خطي فلا ارتباط بين العناصر جميعا
- التقويم خطوة نهائية ترتبط بتنظيم الخبرات فقط.
- الأسس تتمثل بالحاجات فقط.
- عدم وجود استمرارية بين عناصر المنهج ومكوناته.

نموذج وفر

قدم ويفر نموذجا يقوم على خمس خطوات هي: تحديد الأهداف المدرسة والتي يضبطها معايير مكونة من احتياجات الطالب واهتماماته ثم الانتقال إلى عمليات التعلم والتعليم وجعلها بؤرة النظام المكون لنموذجه وهذه العمليات مستمدة من احتياجات الطالب ومن البيئة واحتياجات المجتمع وتربط عمليات التعلم والتعليم واحتياجات الطلاب والبيئة علاقة تبادلية ثم تقويم النتائج المرتبط بمدى تحقيق الأهداف والتي تقوم بدلالة الطالب والشكل رقم (10) يوضح نموذج وفر. (Steller، 1983).



نموذج وفر
شكل (10)

ميزات نموذج وفر:

1. انه نظام تبادلي متكامل
2. بؤرة النظام (عمليات التعلم والتعليم)
3. الأهداف تقوم بدلالة التلميذ
4. المحتوى التعليمي يرتبط بالبيئة
5. اعترف أن هناك تعلم وتعليم
6. عملية التقويم عملية متصلة بنتائج التعلم
7. الأهداف التعليمية توضح وتحدد في ضوء المتعلمين وحاجتهم.

سلبياته:

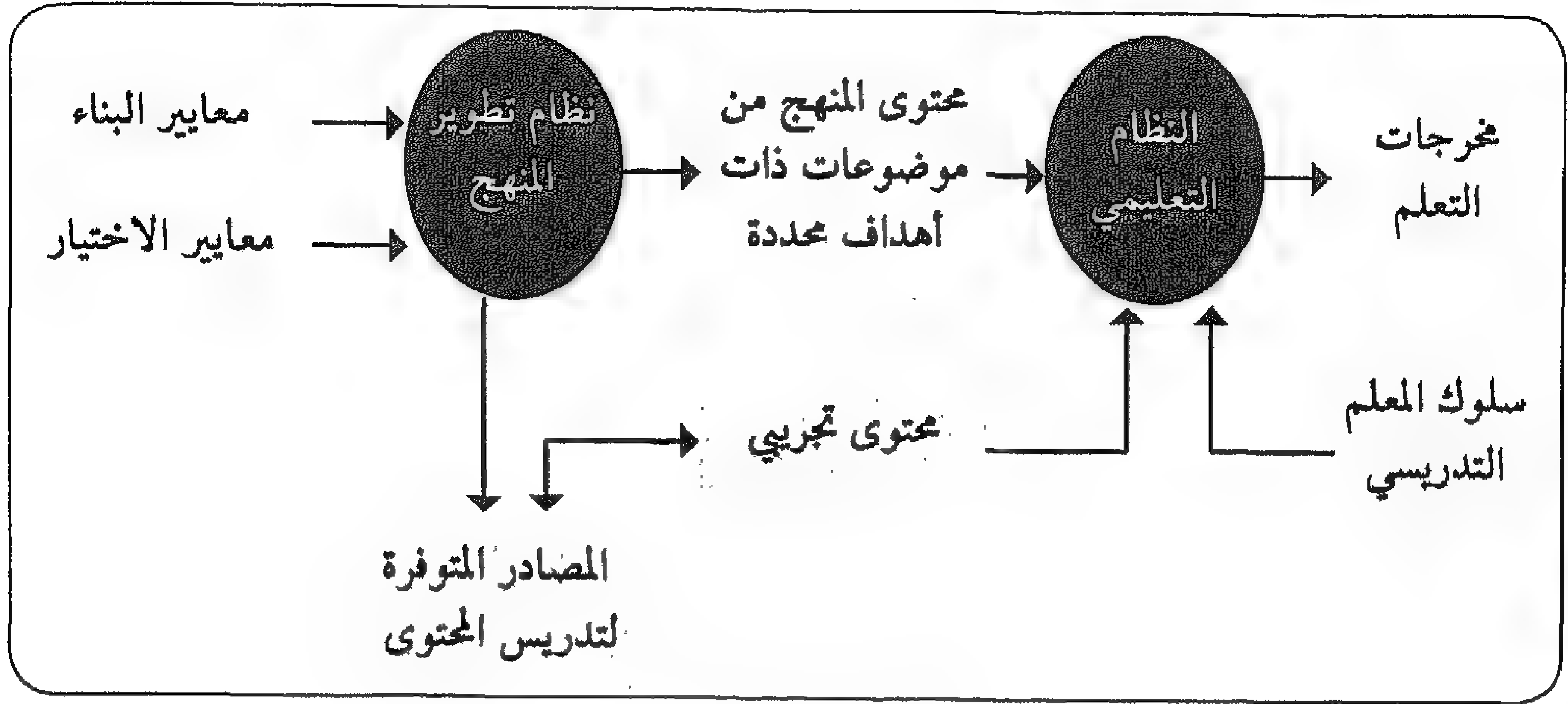
1. الأسس غير موجودة
2. المتعلم عنصر وليس مخرج
3. العمليات غير موجودة
4. المعلم غير موجود
5. اعتبر الأنشطة محور النظام ولم يشر للمعلم كمنظم لعملية التعليم
6. لا يوجد تغذية راجعة

نموذج جونسون (Jonson)

يعرف جونسون المنهج على انه سلسلة مركبة من نتاج التعلم المقصود أي الأهداف وبهذا يعتبر المنهج هو النتاج التعليمي، ويقوم نموذج جونسون على ما يلي:

- المنهج هو نتاج التعلم.
- المنهج ليس نظاما إنما هو نتاج النظام.
- وضوح العلاقة بين التقويم من جهة وبين المنهج وطريقة التعلم من جهة أخرى
- ضرورة تحديد القضايا المنهجية القابلة للبحث.

والشكل رقم (11) يوضح نموذج جونسون بعناصره المختلفة



نموذج جونسون
شكل (11)

نلاحظ على هذا النموذج أن جونسون :

- حدد أن المنهج يتكون من نتائج التعلم ويتضح ذلك من خلال المعرفة والمهارات والعمليات والقدرات ثم القيم.
- يحدد جونسون اختيار المحتوى من الثقافة المجتمعية أما معايير اختيار المحتوى فهي قابلية التعلم، الفلسفة التي يقوم عليه المجتمع، واختيار عناصر مرافقة أو تدريس مفاهيم سابقة قبل تدريس مفهوم جديد والتفريق بين التدريب والتربية.
- تحديد ما سنقوم بتعليمه وذلك بتنظيم الخبرات وترتيبها لعملية التعليم.
- تطبيق المنهج من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- التقويم ويقوم عند جونسون بدلالة صدق الاختبار والتنظيم، أو الأدلة الواقعية التي نأخذها من التعليم وتكشف الثغرات الموجودة في المنهج.

نموذج ماكدونالد (Macdonald)

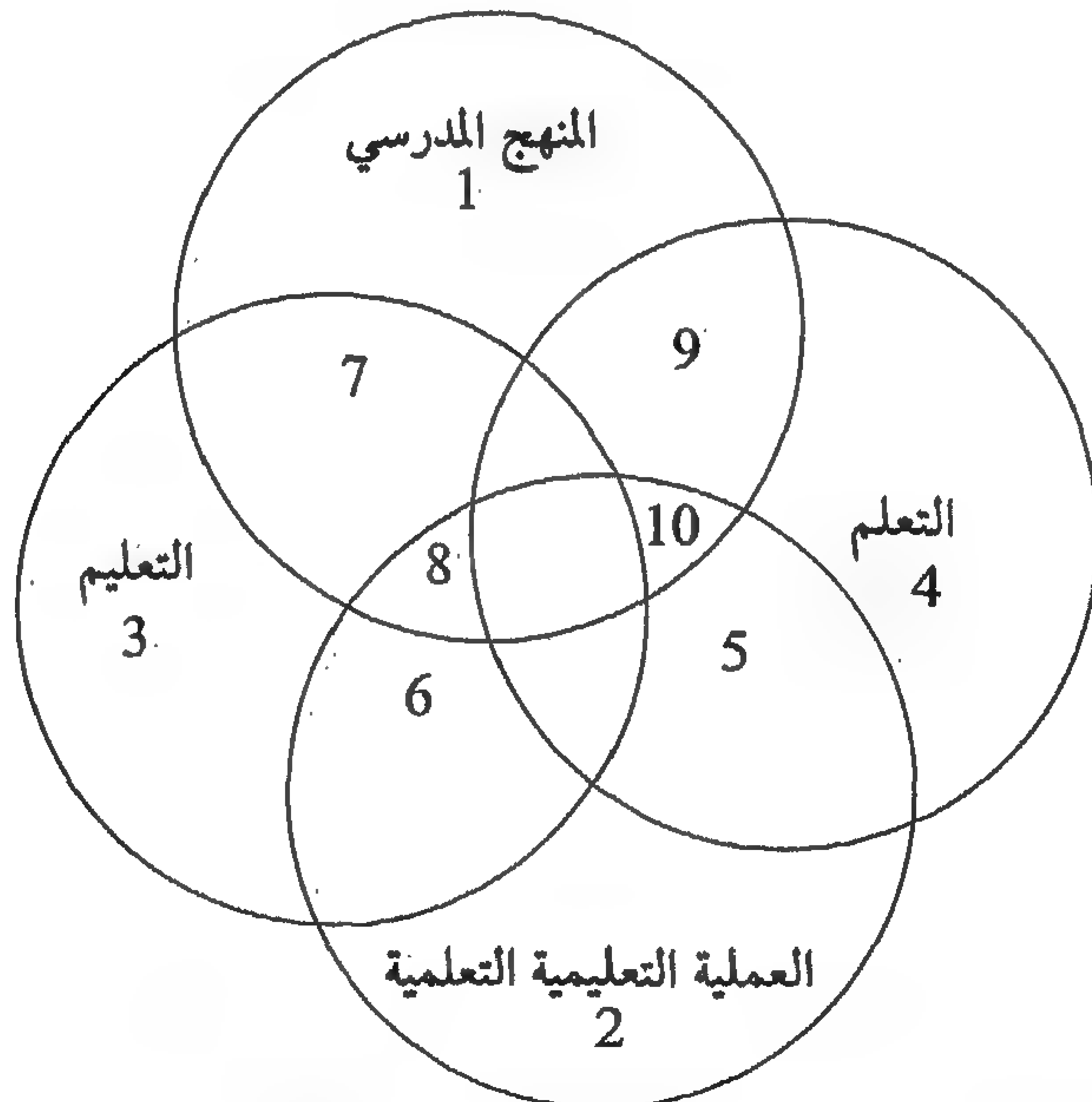
تقدم ماكدونالد بنموذج جديد للمنهاج المدرسي مبني على تقسيم الأنظمة المدرسية إلى أربعة أنظمة هي :

1. **نظام المنهج:** ويمثل النظام الاجتماعي المدرسي والمكون من الأفراد الذين تظهر سلوكياتهم في المنهج عند نهاية العملية التعليمية.

2. **نظام العملية التعليمية التعليمية:** وهو النظام الذي يحصل من خلاله بيان أنواع السلوك بنوعيها الرسمي أو الخاص بكل من التعليم والتعلم في آن واحد، فماكدونالد كان يقسم عملية التعلم والتعليم إلى قسمين الأول نظام شخصي وذلك عندما تحصل عملية التعلم لوحدها دون ارتباطها بعملية التعليم والعكس صحيح، والنظام الآخر هو نظام اجتماعي يتم عندما يجتمع فيه التعلم والتعليم معا.
3. **نظام التعليم:** وهو نظام يظهر فيه سلوك المعلم التدريسي والذي يسعى من خلاله لتسهيل تعلم الطلبة. عن السلوك المهني للمعلم من أجل تسهيل أو تيسير عملية التعلم.
4. **نظام التعلم:** حيث يشارك الطلاب فيه بفاعلية في العملية التعليمية التعليمية وله علاقة وطيدة بواجباتهم المدرسية.

5

والشكل رقم (12) يوضح نموذج ماكدونالد



نموذج ماكدونالد للتفاعل بين الأنظمة الأربعة

شكل (12)

نموذج ماكدونالد للتفاعل بين الأنظمة الأربعة

لو تنبهنا إلى ارتباط الأنظمة معا للاحظنا ما يلي:

بين التعلم والعملية التعليمية التعليمية مناطق مشتركة تمثل التفاعلات بين هذين النظامين فالفراغ رقم (5) يشير إلى التعلم المباشر، أما الفراغ رقم (6) والذي يربط بين نظام التعليم والعملية التعليمية التعليمية فيشير إلى سلوكيات المعلم أو ما يقوم به من أجل تعديل سلوك الطلبة في ضوء إمكانيات المدرسة وظروفها.

والفراغ رقم (7) فيشير إلى الخبرات التدريبية التي مر بها المعلمون من خلال ارتباط المنهج بنظام التعليم وبالعملية التعليمية التعليمية، بينما يوضح الفراغ رقم (8) ارتباط نظام المنهج والعملية التعليمية التعليمية والتعليم من خلال الخبرات والأنشطة الإشرافية الضرورية للمعلمين كي يؤدوا واجباتهم التعليمية، أما الفراغ رقم (9) والفراغ رقم (10) فيركزان على الخبرات أو الأنشطة التعليمية التي يتم التخطيط لها من جانب كل من المعلمين والطلبة وذلك بارتباط المنهج ونظام التعلم والعملية التعليمية التعليمية.

المآخذ على هذا النموذج

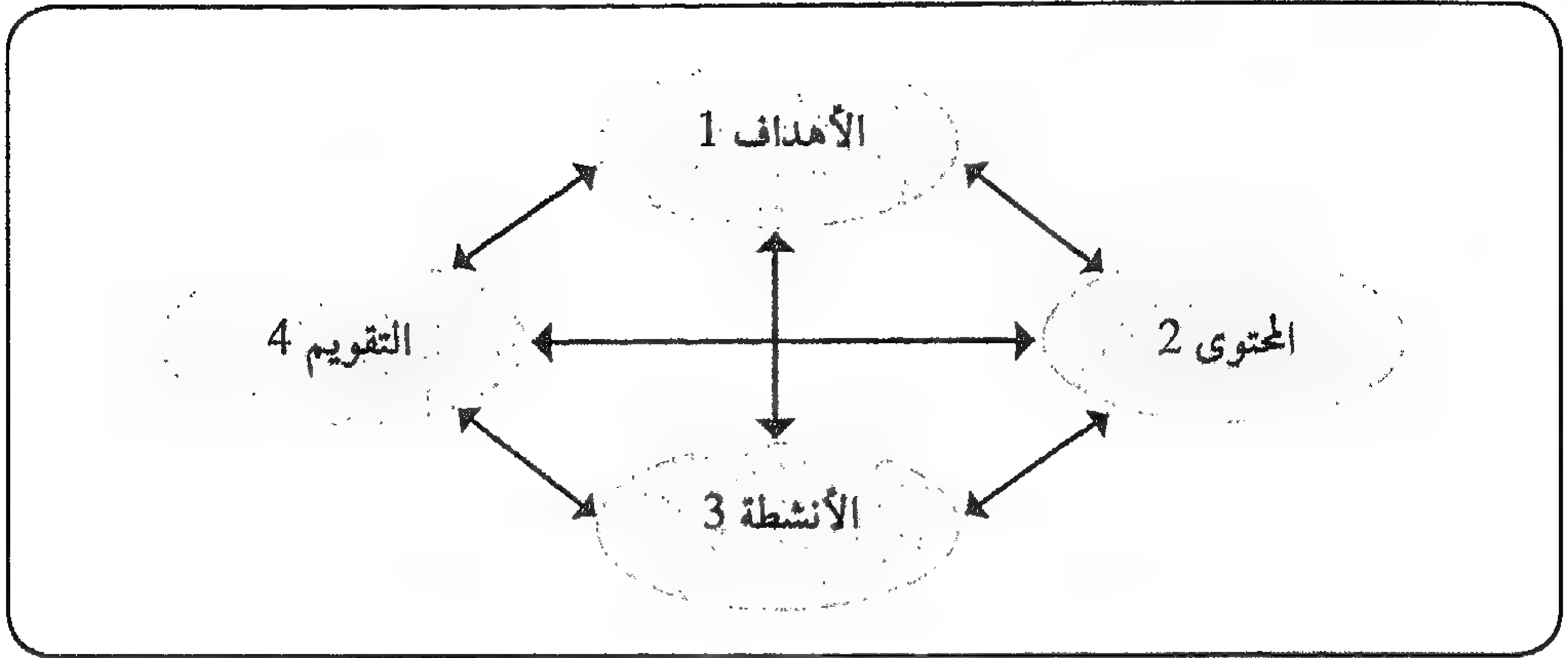
- رغم أن هذا التقسيم وبناء العلاقات المتقن بين هذه العمليات إلا أننا نرى فصلا بين هذه الأنظمة والأصل أنها مترابطة تخدم بعضها بعضا.
- لا يوجد تعريف حقيقي عند ماكدونالد لماهية طبيعة المنهج ومجالات هذا المنهج.
- رسم ماكدونالد نموذجا بسيطا للمنهج والحقيقة أن التطبيق في الميدان اعقد من هذا بكثير

نموذج زايس (Zais)

يقوم نموذج زايس على أربع خطوات تتمثل بما يأتي :

- تحديد الأهداف والغايات (Aim)
- اختيار المحتوى.
- اختيار الأنشطة التعليمية.
- التقويم.

ويمكن لنا أن نفهم نموذج زايس من خلال الشكل رقم (13)



نموذج زايس للمنهج الدراسي

شكل (13)

5

لو حاولنا النظر إلى الشكل بتمعن فإننا سنأخذ الملاحظات الآتية:

مدى تأثر زايس بأفكار تايلور.

تأثر العناصر المكونة للمنهج بعضها ببعض من خلال علاقات تبادلية واضحة المعالم.

وجود التغذية الراجعة في المنهج بشكل واضح من خلال ارتباط التقويم بجميع أركان النموذج وليس بالأهداف فحسب.

نموذج ويلسون

ويلسون رأى إن وضوح المنهج يتطلب قدرا كبيرا من التفكير العميق، وان نظرية المنهج هي التي تعكس هذا التعمق أو الاستبصار، هذا ويذكر ويلسون العديد من النظريات هي:

1. نظرية المعرفة: التي تهتم بتنظيم وبناء المعرفة.
2. نظرية البيئة: التي تركز على كيفية تفسير الناس للمكان الذي يعيشون فيه.
3. نظرية الإدارة: التي تعتني بالإجراءات التي يستخدمها الناس لإدارة المؤسسات أو تنظيمها

كما ويوضح نموذج ويلسون ثلاثة أبعاد رئيسية للمعرفة وهي: الحقائق، والصدق المتنازع عليه، والاستكشاف أو الاستطلاع المفتوح.

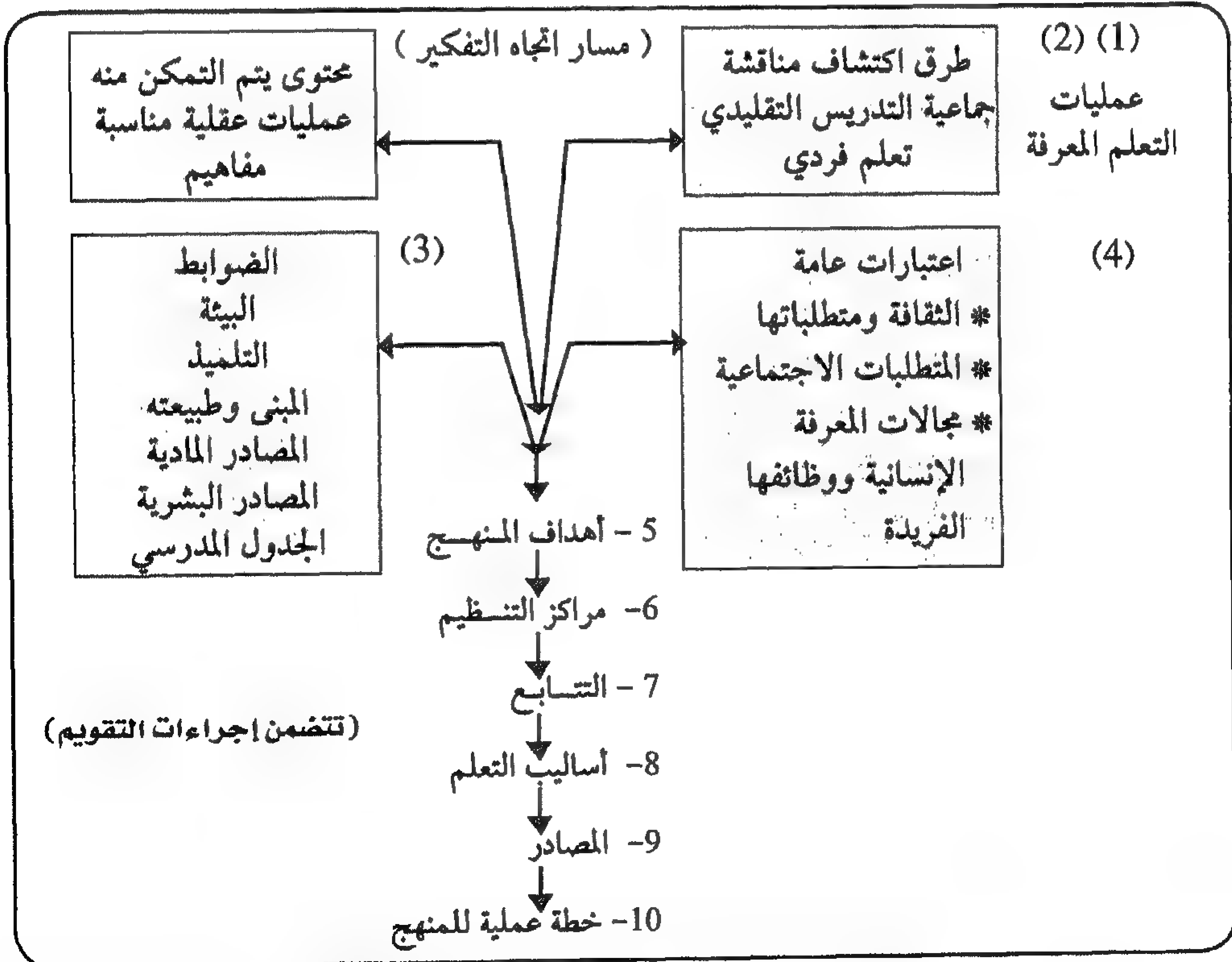
يتضح مفهوم الحقائق الذي عناه ويلسون عندما يستخدم المعلم طريقة المحاضرة في التدريس من جهة، والقراءة الموجهة من جهة ثانية أما المراد من الصدق المتنازع عليه فيتم عند استخدام المعلم لحلقات المناقشة.

في حين يمكن تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في الأبحاث عند التعامل مع الاستكشاف أو الاستطلاع المفتوح هذا وقد اهتم النموذج بأمور ذات علاقة بالمنهج المدرسي وطرق التدريس في آن واحد، وأوضح أيضا بأنه يمكن للتلاميذ الدخول إلى نظام المنهج في مرحلة الاستكشاف المفتوح، ثم السير نحو الصدق المتنازع عليه والحقيقة المعلوماتية، وذلك من اجل مراعاة حاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم.

5

نموذج والتون

قدم والتون نموذجا يوضح فيه الاعتبارات العامه التي يجب وضعها في الحسبان عند بناء المنهج وذلك كما يوضحه الشكل رقم (14)



نموذج والتون

شكل (14)

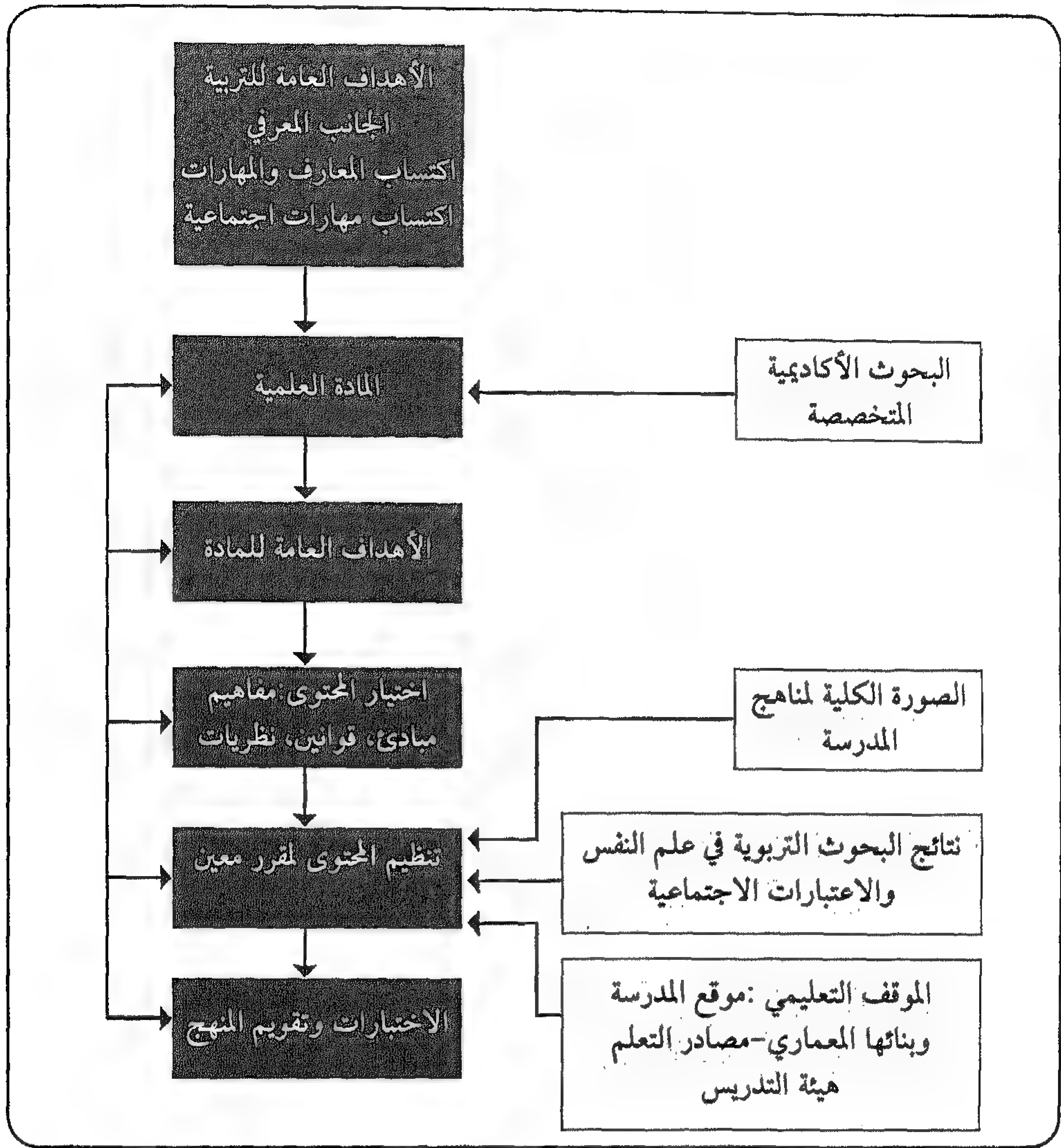
يتضح من هذا النموذج إن الأسهم تشير إلى اتجاه التفكير في تخطيط المنهج ابتداء من مكونات المعرفة وعمليات التعلم التي يجب مراعاتها قبل تحديد الأهداف كما يمثلها السهمان (1) و(2) في حين يشير السهمان (3) و(4) إلى الاعتبارات والمحددات التي يجب أخذها في الحسبان عند مناقشة المنهج بصفة عامة ممثلة في البيئة والتلميذ، وطبيعة المبنى الذي يتم فيه التعلم والمصادر المادية والبشرية ونظام الجدول المدرسي والثقافة ومتطلباتها، وكذلك المتطلبات الاجتماعية وأهمية مجالات المعرفة الإنسانية ووظائفها التي تنفرد بها، ثم تأتي بعد ذلك أهداف المنهج، وتنظيم الموضوعان قي ضوئها، مع تحقيق التتابع بينهما، وتحديد أساليب التعلم التي تستخدم في علاجها، والمصادر التي سيستعان بها في المعالجة، وإجراءات التقويم التي يجب إتباعها.

5

يلاحظ على هذا النموذج انه يضع المعرفة في المقام الأول (1) أي انه يعكس فكر النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية اللتان تركزان على المعرفة، ثم يجعل العملية التعليمية تدور في نطاق المعرفة بعد ذلك، بمعنى أن أهداف المنهج وتنظيمه وتتابع موضوعا ته وأساليب تعلمه ومصادره وتقويمه يتم تطوعها لخدمة المعرفة. كما إن العلاقة بين مكونات النموذج من طرف واحد لا يترك مجالا للتغذية الراجعة في ذلك النموذج.

نموذج جريفز (Graves)

قدم جريفرز عام 1979 نموذجا لتوضيح العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسية للمنهج ويجمع فيه بين نموذج الأهداف ونموذج العمليات كما هو موضح في الشكل رقم (15).



نموذج جريفز
شكل (15)

يتضح من نموذج جريفز ما يلي :

- ينطلق فيه من الأهداف العامة للتربية ممثلة في الجانب المعرفي، وإكساب المعارف والمهارات الأساسية، واكتساب مهارات اجتماعية.

- ينتقل من ذلك إلى اختيار المادة العلمية. ثم يتم بعد ذلك تحديد الأهداف العامة للمادة، فاختيار المحتوى (مفاهيم مبادئ قوانين نظريات) ثم تنظيم المحتوى لمقرر معين مع الأخذ

بعين الاعتبار الصورة الكلية لمناهج المدرسة ونتائج البحوث التربوية والموقف التعليمي للمدرسة.

- يختتم نموذجه بالاختبارات وتقويم المنهج، بحيث يؤدي ذلك التقويم إلى إعادة النظر فيما سبق من تحديد العناصر جميعا ومن ثم يعد ذلك النموذج من النوع الديناميكي، بمعنى انه يعبر عن منهج متطور في ضوء تجريبه أو تنفيذه. ومما يلاحظ على ذلك النموذج، انه يركز على المعرفة في المقام الأول أي انه يعكس فكر النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية. هذا بالإضافة إلى أنه لم يوضح المصادر التي تحدد الأهداف العامة للتربية وان كان قد حدد المصادر التي تحكم المادة العلمية وتنظيم المحتوى بالنسبة لمقرر معين.

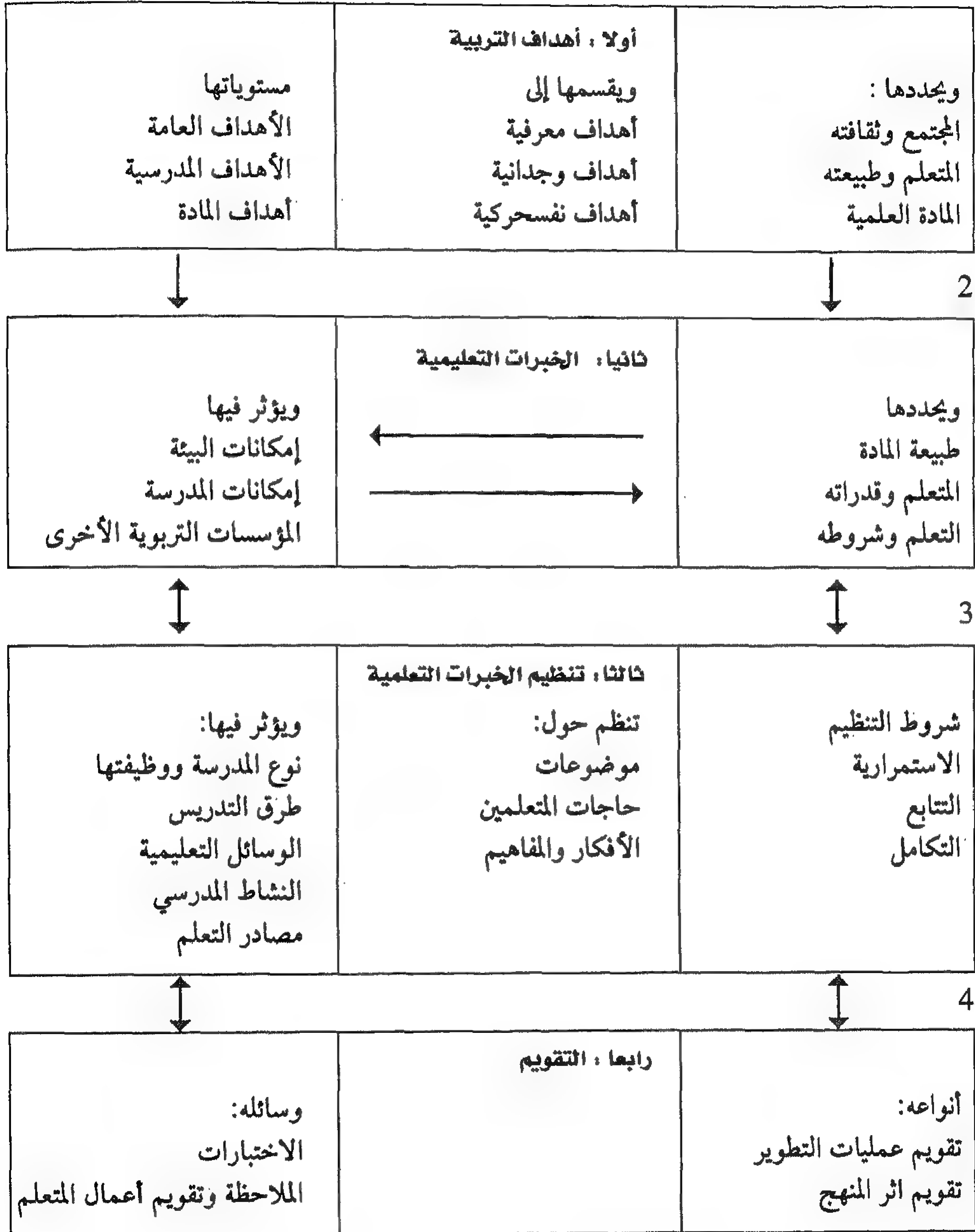
-إن بناء هذا النموذج على انه نموذج ينظر المنهج باعتباره عمليات جعله يركز على الطريقة التي يتم فيها التعلم والوصول إلى الأهداف من خلال إجراءات موجهة لأنشطة التعلم ولا تقدم الأهداف جاهزة على الإطلاق .

5

نموذج هيريك

يقسم هيريك الأهداف إلى المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية مع توضيح مستويات تلك الأهداف سواء كانت أهدافا عامة أو أهدافا مدرسة أو أهداف مادة، وينتقل بعد ذلك الخبرات التعليمية التي تسهم في ترجمة تلك الأهداف، مع توضيح العوامل التي تحدد تلك الخبرات مثل: طبيعة المادة، وطبيعة المتعلم وقدراته، وكيفية التعلم وشروطه، وذلك في ضوء إمكانات البيئة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى ثم يتطرق إلى الخبرات التعليمية وتنظيمها مراعيا شروط التنظيم من حيث الاستمرارية والتتابع والتكامل والمحاور التي تنظم حولها موضوعات دراسية، وحاجات المتعلمين، وأفكار ومفاهيم أساسية، وتوضيح العوامل التي توثر في تلك الخبرات مثل نوع المدرسة ووظيفتها، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنشاط المدرسي، ومصادر التعلم مثل الكتاب والمتاحف والمكتبات العامة والمتخصصة والزيارات الميدانية ومواد تعليمية مختلفة وهذا واضح في ويختتم النموذج بالتقويم، موضحا أنواعه من حيث: تقويم عمليات التطوير، وتقويم اثر المنهج ووسائله، ممثلة في الاختبارات، والملاحظة، وتقويم أعمال التلميذ.

يتمثل نموذج هيريك بالشكل رقم (16)



نموذج هيريك

شكل (16)

يقسم هيريك الأهداف إلى المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية مع توضيح مستويات تلك الأهداف سواء كانت أهدافا عامة أو أهدافا مدرسة أو أهداف مادة، وينتقل بعد ذلك الخبرات التعليمية التي تسهم في ترجمة تلك الأهداف، مع توضيح العوامل التي تحدد تلك الخبرات مثل: طبيعة المادة، وطبيعة المتعلم وقدراته، وكيفية التعلم وشروطه، وذلك في ضوء إمكانات البيئة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى ثم يتطرق إلى الخبرات التعليمية وتنظيمها مراعيا شروط التنظيم من حيث الاستمرارية والتتابع والتكامل والمحاور التي تنظم حولها موضوعات دراسية، وحاجات المتعلمين، وأفكار ومفاهيم أساسية، وتوضيح العوامل التي توثر في تلك الخبرات مثل نوع المدرسة ووظيفتها، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنشاط المدرسي، ومصادر التعلم مثل الكتاب والمتاحف والمكتبات العامة والمتخصصة والزيارات الميدانية ومواد تعليمية مختلفة وهذا واضح في ويختتم النموذج بالتقويم، موضحا أنواعه من حيث: تقويم عمليات التطوير، وتقويم اثر المنهج ووسائله، ممثلة في الاختبارات، والملاحظة، وتقويم أعمال التلميذ.

5

مما يلاحظ على هذا النموذج انه يضع محددات الأهداف التربوية (المجتمع والمتعلم والمادة العلمية) داخل المستطيل (1) مما قد يوحي بان تأثيرها في هذا الإطار فقط، وكان من الأفضل وضعها أعلى النموذج لأنها تشكل النظرية العامة للمنهج، التي تحكم كل مكوناته، وذلك بترجمتها إلى أهداف تربوية ثم ترجمة تلك الأهداف إلى خبرات تعليمية وتنظيمها وتقويمها في ضوء تلك النظرية هذا بالإضافة إلى انه لم يتناول تقويم تنفيذ المنهج أو بمعنى أدق لم ينص عليها صراحة في المستطيل (4) تحت عنوان التقويم خاصة وانه أوضح بصورة تكاد تكون تفصيلية العوامل التي تؤثر على تنفيذ المنهج مثل إمكانات البيئة والمدرسة، وطرق التدريس المطبقة والوسائل التعليمية المستخدمة، والنشاط المدرسي السائد، ومصادر التعلم المتوفرة كما وردت في المستطيلين (3) و(4) تحت عنوان المؤثرات.

ومما يميز هذا النموذج العلاقة بين مكوناته من طرفين، مما يصفه بالديناميكية أو التجديد والتطور، لأنه يعني بذلك الاستفادة من التغذية الراجعة من التقويم لعمليات التطوير والإثراء بالنسبة للمنهج.

نموذج بوشامب (Beauchamp):

المنهج عند بوشامب لا يعني مجرد محتوى دراسي أو خبرات تعليمية مخططة أو سلسل من المخرجات التعليمية فقط وإنما يتضمن تلك الأبعاد جميعها، حيث يشتمل على تنظي مكون من المتخصصين والإجراءات المتعلقة بتصميمه، وتنفيذه، وتقويمه من اجل تعديل أو تطويره

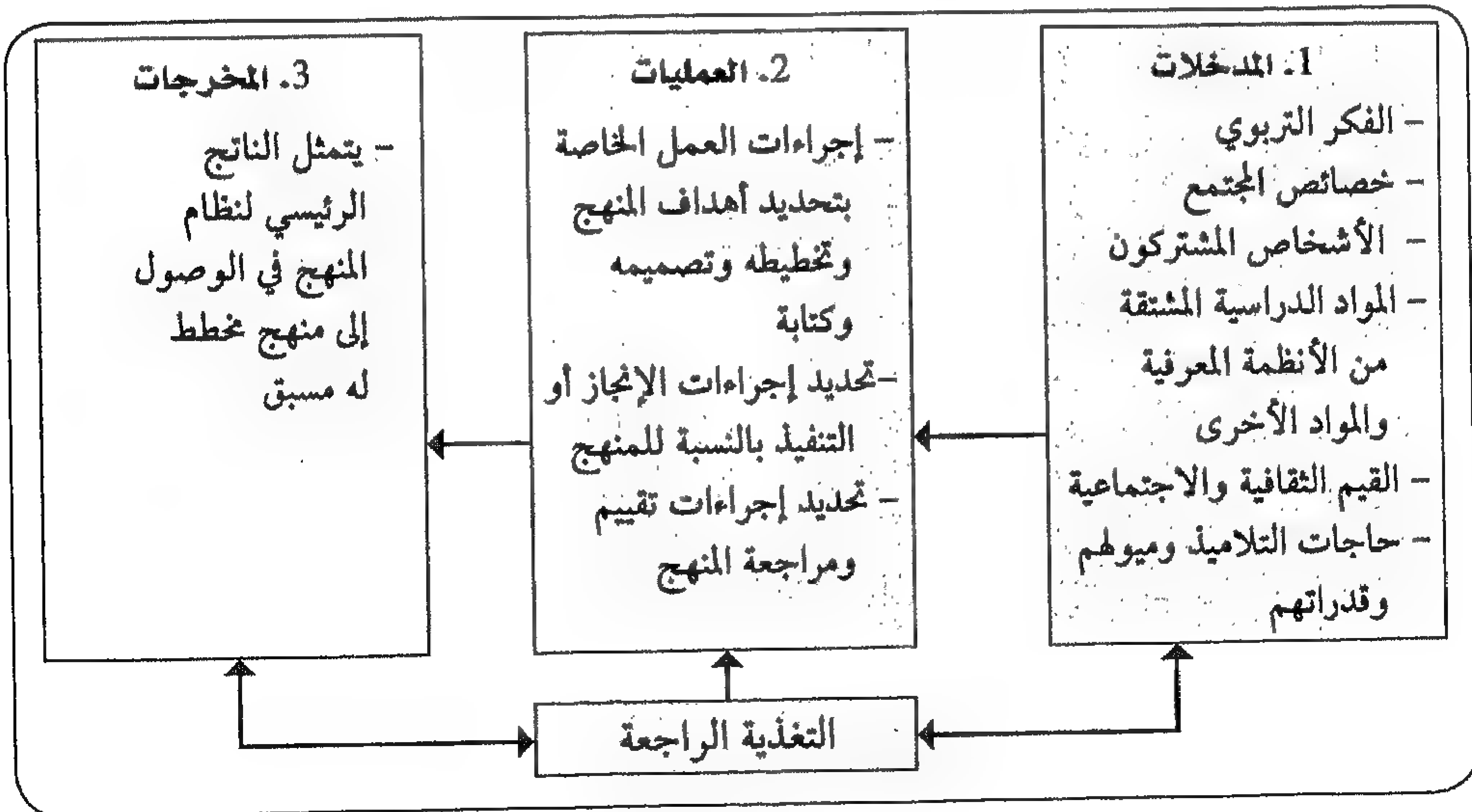
5

فتتم عملية تخطيط المنهج من جميع العمليات اللازمة للتخطيط وتبدأ بالفكر للتخطيط حتى تكتب وثيقة المنهج وتشمل البيئة الجغرافية والاجتماعية التي يتم فيه التخطيط واختيار الأشخاص الذين سيشتركون في التخطيط والتنفيذ ثم عملية التنفيذ للقرارات المنهجية المناسبة

ثم تأتي عملية تطبيق المنهج من قبل المعلم فلا يعطي المنهج جميع الخبرات وإنم على المعلم اختيار الإستراتيجية المناسبة لتوصيل المعلومة للطالب وهو الذي يختار الخبر والوسيلة والكتاب.

بعد هذا يظهر التقويم الذي يتألف من العمليات الضرورية للحكم على مدى قدرة المنهج وفاعليته بل وحتى فاعلية النظام نفسه. (Beauchamp .1981)

والشكل رقم (17) يوضح ذلك



نموذج بوشامب
شكل (17)

كان بوشامب صاحب نظرة جديدة وفاهمة عندما قرر أن المنهج يقوم على عناصر مهمة وأهمها جميعا هي الأهداف كما ويرى بوشامب أن وظيفة المنهج هي مساعدة المعلم على رسم استراتيجيات الموقف التدريسي في الميدان ويعتبر أن طرق استخدام المنهج إنما هو جزء من تصميم المنهج ثم ينظر إلى التقويم على انه يؤدي إلى الأهداف وذلك من خلال المراجعة والتعديل للمنهج الذي هو أهم مخرج من مخرجات النظام حتى نصل للهدف المنشود. ولا ننسى المدخلات في هذا النظام والتي تمثل الفلسفة العامة للمجتمع والموضوعات الدراسية ثم الثقافة المجتمعية وأهمية المراحل النمائية للطالب واحتياجاتهم وتحديد المشاركين في عملية التخطيط. (Beauchamp، 1981)

ميزات نموذج بوشامب:

5

- تمكن من صنع نظام عام منظم يعمل على رسم تصور للمنهاج وحل أي مشكلة يمكن أن تطرأ على هذا النظام ببساطة.
- الاهتمام بطرائق التدريس المختلفة التي تدرس احتياجات الطالب وميوله واستعداداته وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- الترابط الواضح بين جميع عناصر النظام ابتداء بالمدخلات وانتهاء بالمخرجات بغرض معالجة القضايا والمشكلات المختلفة للمتعلم ومجتمعه.
- القدرة على تعديل النظام بعد تقويمه وعدم الاستغناء عنه أو الحكم على النموذج بالبدء من جديد.
- توفير التغذية الراجعة باستمرار في هذا النظام مما يكفل تحقيق نجاح مقبول بتقديم بدائل مستمرة في حالة ظهور مشكلة في النظام.
- وجود توازن بين المدخلات المقدمة وتوقعات الحصول على مخرجات مناسبة.
- يتسم هذا النظام بشكل كبير من الدقة والموضوعية في التوصل إلى النتائج.
- تطوير استراتيجيات التدريس والوسائل والأساليب لتحقيق الأهداف المنشودة
- ارتباط النظام بالبيئة مما يسبب الحصول على نتائج تبحث في تطوير المجتمع ومراعاة ظروفه بعد استمداده لمدخلاته من البيئة أيضا.

- قدرة هذا النظام على رسم منهاج متكامل من الناحية التخطيطية والتنفيذية والتقويمية بشكل يحقق الأهداف ويضمن للمخطط استمرارها.
- مراعاة الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية واعتبارها مدخل من مدخلات النظام.

5

نموذج كير (kerr)

كير ينظر إلى المنهج على انه بناء متكامل تتأثر عناصره يبعضها البعض وإذا تطور احد العناصر يوجب تطوير بقية العناصر ويتكون نموذج كير من أربع عناصر هي:

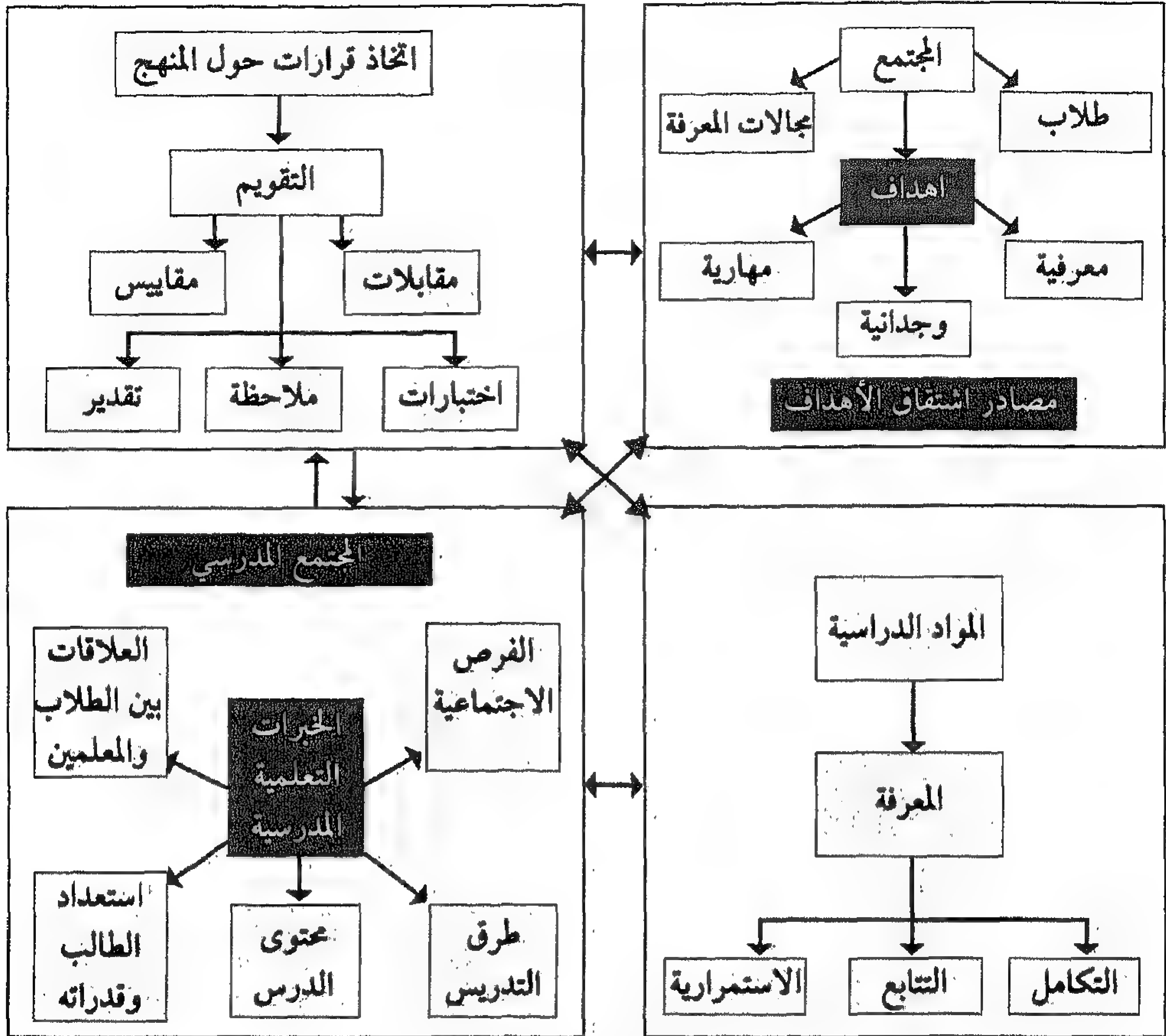
1. الأهداف
2. المحتوى
3. الخبرات التعليمية
4. التقويم

أما مصادر اشتقاق الأهداف فهي طبيعة المجتمع وطبيعة الطلاب والمادة المعرفية.

قام كير بتصنيف الأهداف التعليمية على أساس تصنيف بلوم للأهداف المعرفية والنفس حركية والأهداف الوجدانية.

- نظم كير المعارف بناء على عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل
- لم ينسى كير في نموذجه الخبرة التعليمية وما يؤثر فيها من عناصر كما قام بتحديد وسائل التقويم من خلال الاختبارات والتقدير والمقابلات واهتم بالمراجعة الدائمة لعناصر النموذج جميعا.
- بنى كير نموذجا يرتكز على عملية التداخلات بين عناصر المنهج حيث يعمل على تحديد العناصر من خلال وضع كل عنصر في جهة وفي الجهة المقابلة يضع المعلومات التي تستخدم في اتخاذ القرار ثم يعمل على بيان العلاقات بينها والربط بينها وبين عناصر الجانب المقابل.

والشكل رقم (18) يوضح نموذج كير:



نموذج كير

شكل (18)

نموذج اللقاني

-إن نموذج اللقاني يعكس الفكر الحديث للمنهج من حيث ارتباط العناصر ببعضها وشموله لجميع عناصر العملية التعليمية والتفاعل مع الأسس التي يقوم عليها المنهج.

- أهم خطوات اللقاني في نموذجه تقوم على الإحساس بالمشكلة من قبل المهتمين بالمنهج من طلاب أو معلمين أو أولياء أمور أو غيرهم.

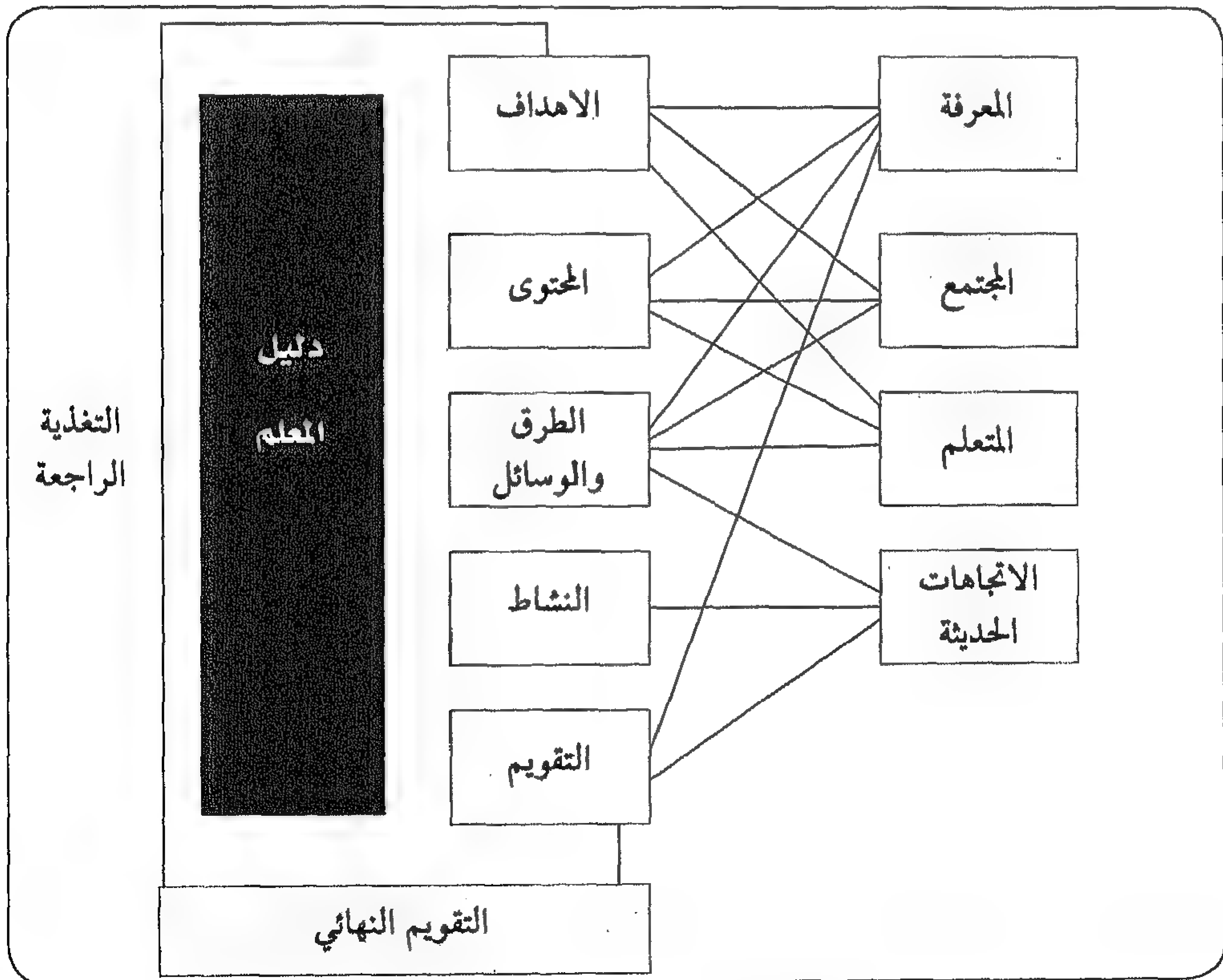
- استثارة الحماس والتحفيز لعملية التطوير من اجل تجميع الطاقة العاملة لتحديد المشكلة ووضع الفرضيات لها والحلول المقترحة.

- تشكيل لجان فنية وعلمية لتحديد الأهداف والخبرات والمحتوى وطرق التعليم والوسائل والأنشطة ووضع خطة التقويم.
- استمرار عملية التقويم وشموليتها وتكاملها. مع استخدام نتائجها في إحداث التغذية الراجعة.

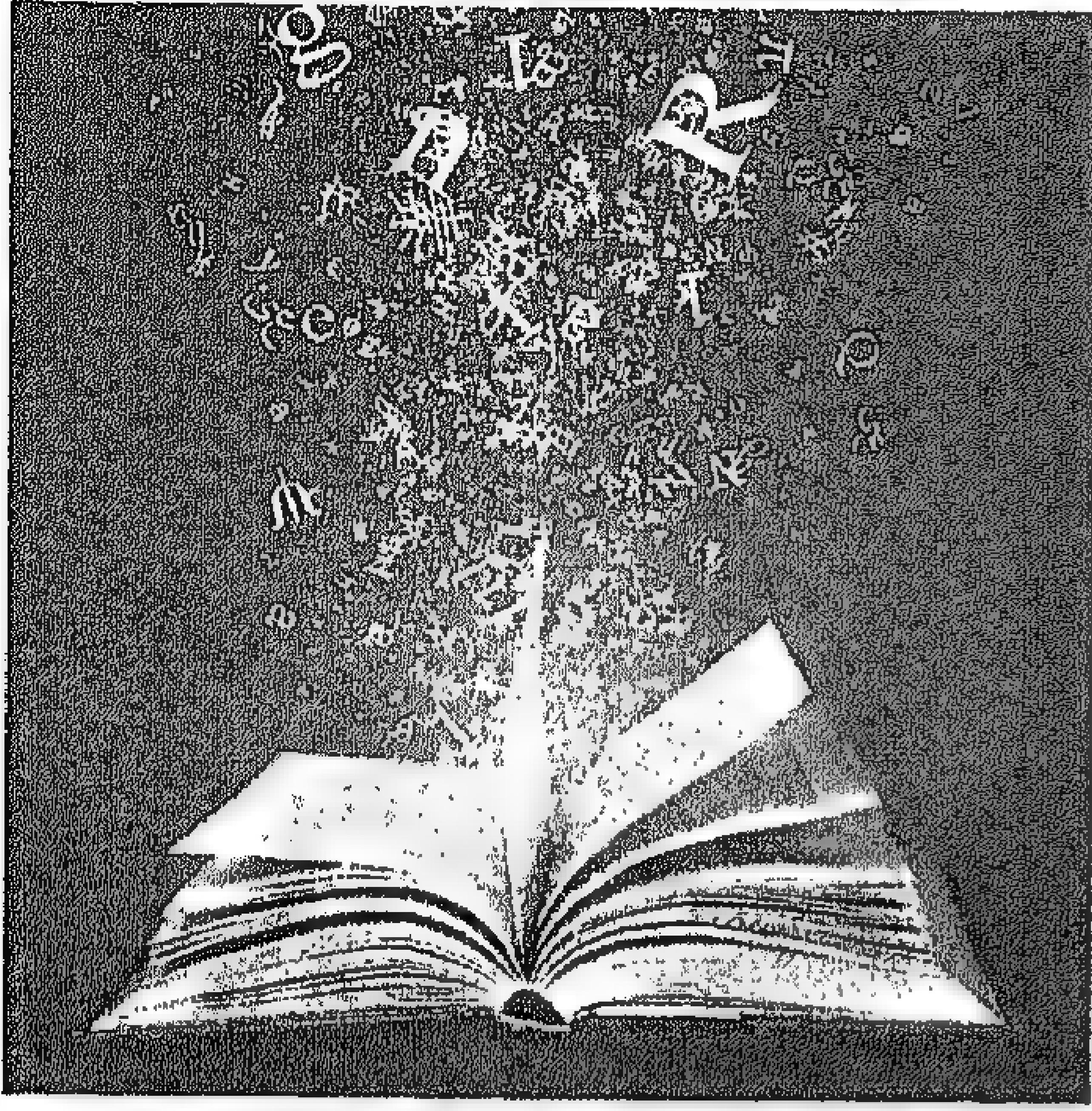
طرح أللقاني هذا النموذج ليبين اهتماما بالغا بالاتجاهات العالمية كمصدر للأهداف وركز بشكل غير مسبوق على إعداد دليل المعلم أثناء عملية التخطيط والتنفيذ وذلك لعدة أسباب هي:

1. وجود علاقات وثيقة بين الدليل وجميع عناصر المنهج.
2. يبين الدليل فلسفة المنهج وأهدافه وكيفية تنفيذه بما يحقق الأهداف المنشودة.

يمثل الشكل رقم (19) يوضح نموذج أللقاني في تطوير المنهج:



نموذج أللقاني
شكل (19)



الفصل السادس

تخطيط المنهج المدرسي

- » تقديم
- » فوائد تخطيط المنهج
- » خطوات تخطيط المنهج المدرسي
- » المبررات وراء التخطيط
- » مجال المنهج
- » أهداف المنهج
- » التقويم
- » مخرجات النظام

6

الفصل السادس

تخطيط المنهج المدرسي

تقديم

يقصد بعملية تخطيط المنهج الإجراءات والممارسات المتبعة في صياغة الأفكار المرتبطة بتطوير المنهج أو بنائه في خطة منظمة تحدد الأهداف المطلوبة وتقترح الإجراءات والوسائل والأدوات اللازمة للوصول إلى تلك الأهداف، كما تقترح إجراءات وعمليات التقويم الخاصة بها وتحدد الوقت اللازم لذلك والأطراف المشاركة وأدوارهم. وبشكل عام تعني عملية تخطيط المنهج: التصور الذي يضعه مخططوا المنهج حول ما يجب تحقيقه من خلال المنهج وما يجب عمله والاستعانة به للوصول إلى ذلك وكيفية التأكد منة ومن يقومة ومتى يقوم بذلك.

والتخطيط هو العملية التي يتم فيها جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها، وتركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة لتصميم الخبرات والأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج. وتأخذ بالاعتبار، الأهداف العامة والأهداف الخاصة، والأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية للمنهج، وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج نفسه.

فالتخطيط عبارة عن تصور لما يجب أن يكون عليه المنهج من حيث التصميم وتحديد الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه، وما يكون علية تنفيذ المنهج، بالإضافة إلى عملية التقويم التي على المنهج مراعاتها. (سعادة وابراهيم، 2001).

والتخطيط خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخص عناصر المنهج المقترح، وتوضيح العلاقة التي تربط بينها.

ان عملية تخطيط المنهج وتصميمة وتطويرة يشمل تخطيط مكوناتة وتنظيمها والتفكير بكيفية انجازها وتقييم هذا الانجاز والمكونات في ضوء النتائج التي يتم التوصل اليها من تنفيذ المنهج. وقد ظهرت عدة نماذج شاملة في بناء المنهج وتخطيطة، من اشهرها نموذج نيكولز، ونموذج ويزلي وورونسكي، ونموذج لويس دينو.

ويتطلب من خبير بناء المنهج قبل القيام بعملية التخطيط أن يكون لدية:

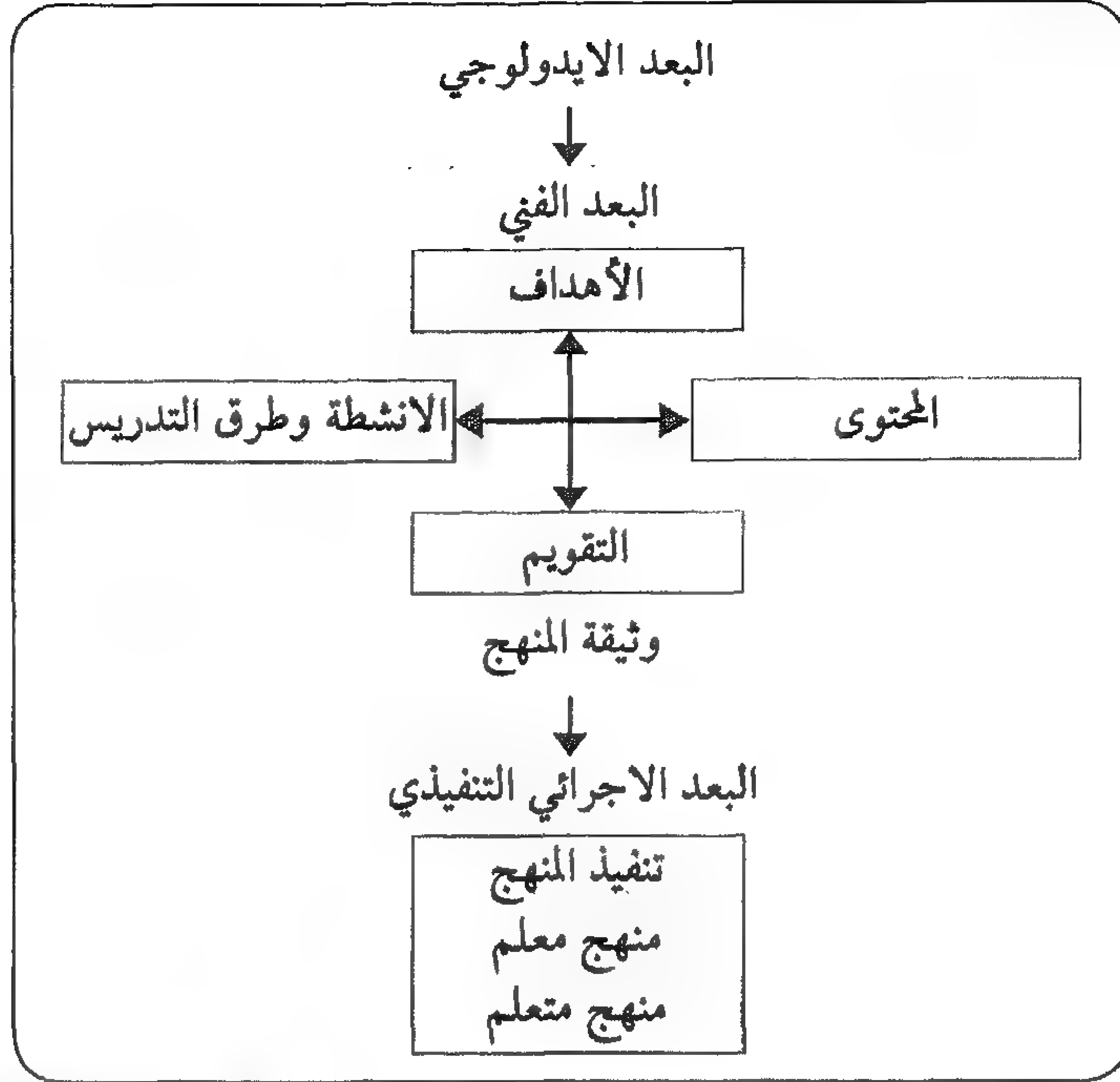
1. معرفة وخبرة في الاصول التربوية للمنهج.
2. معرفة بنظريات المنهج.
3. معرفة بنماذج المنهج.
4. معرفة بأنواع المناهج.
5. معرفة بمكونات المنهج.
6. معرفة بأليات صناعة المنهج
7. معرفة بمجالات التقويم.
8. معرفة بألأهداف.
9. معرفة بجمع البيانات.

وتأخذ عملية تحطيط المنهج أبعاد رئيسة ثلاث:

1. **البعد السياسي الايدولوجي:** لا يوجد منهاج يمكن أن يصنع دون أن تتدخل فية السياسة حيث يوجة البعد السياسي عملية تخطيط المنهج ومن يخطط ولصالح من يخطط ويجب ان تصب في النهاية في مصلحة النظام السياسي والاجتماعي في الدولة.
2. **البعد الفني:** ويتعلق بالمحتوى ومعايير أختيارة وتنظيمة وأساليب تقويمة.
3. **البعد الاجرائي:** ويتعلق باساليب تنفيذة وتوفير عوامل النجاح واعداد الكتب وتدريب المعلميين وتوفير الادوات والمصادر التعليمية.

وتبنى عملية التخطيط على وضع استراتيجيات تبدا من أهداف معينة تشكل عناصرها حركة دائرية حيث تتفاعل مكوناتها معاً وتتفاعل مع محيط تربوي وثقافي واجتماعي بناءاً على اسس اجتماعية وسيكولوجية ومعرفية وعلمية.

والشكل رقم (20) يوضح ذلك.



شكل (20)

6

فوائد تخطيط المنهج

لتخطيط المنهج المدرسي فوائد عدة منها:

- الحصول على معلومات أفضل عن الواقع التربوي الحالي.
- تساعد المعلم والمتعلم على السير في العملية التعليمية التعلمية برؤية واضحة.
- يساعد على استخدام المصادر التربوية بفعالية أكثر للوصول إلى معلومات أفضل للواقع التربوي الموجود.
- القيام بالعمل التعاوني المتتابع بين مخططي المنهج، وتحديد أولويات العمل المنظم بين هؤلاء الأشخاص.
- ظهور العملية التربوية بمظهر العملية المنهجية المنظمة المبنية على أسس ومعايير مخطط لها وليس عملية عشوائية ارتجالية.
- إمكانية صنع القرارات التربوية السليمة التي تعتمد على أفضل المعلومات. (جان، 2006)

وقبل البدء بعملية تخطيط المنهج ولضمان نجاحها ينبغي على القائمين بعملية التخطيط الالمام بمجموعة من الامور منها:

1. معرفة معنى عملية التخطيط وادراك مفهومها.
2. المعرفة بنماذج التخطيط وتوظيفها.
3. على قناعة كافية بعملية التخطيط ومبرراتها
4. اقناع الطلبة بأهمية التخطيط
5. اقناع أولياء الأمور بتخطيط المنهج الجديد.
6. توضيح التبرير المنطقي من عملية التخطيط.
7. تحديد مسار عملية التخطيط (الطالب، المجتمع، المادة التعليمية، التكنولوجيا)
8. التعرف على النظام الإداري والمالي المستخدم في تسيير العملية التعليمية.

خطوات تخطيط المنهج المدرسي

ان عملية تخطيط المنهج تمثل الشكل النظري أو التصور الذهني لصناعة المنهج. لذا فان عملية تخطيط المنهج تقوم على عدة خطوات متتابعة مترابطة وعلى هذا فإن على مخطط المنهج أن يضع في اعتباره ضرورة تحقيق المنهج لمتطلبات المستقبل من حيث الأهداف البعيدة الواجب تحقيقها لتلبية متطلبات العصر القادم وكذلك النظر إلى أهمية المبنى المدرسي ونوعية المعلم والمدير والعلاقات بينهم وبين أولياء الأمور وتخطيط المنهج على أساس أن ما يحققه المبنى والمدير والمعلم اليوم يجب أن يتغير بحيث يواكب ما يريده المستقبل في الغد.

الخطوة الأولى التبرير المنطقي لتخطيط المنهج الجديد

إن عملية التخطيط بشكل عام ترسم صورة شاملة متكاملة عن المنهج الذي يمثل طريقا جديدا في سبيل تحقيق الأهداف فان إعطاء التبرير المنطقي وراء عملية التخطيط يسهل عملية تنفيذه عند جميع كل من له علاقة بعملية التخطيط ابتداء من الطالب الذي نقدم له التبرير وراء ما اعتاد عليه لأعوام عبر سلسلة من الكتب والوسائل التعليمية

المختلفة وطرق التدريس وإقناعهم بان هذا التغيير من مصلحتهم ولأجلهم وفي سبيل مستقبلهم. (Lowton 1986) واقناع المعلم بالتخطيط لمنهاج جديد وتدريبه عليه وتقديم الحوافز المادية والمعنوية له وضمان عدم ثورتة ضد المنهج الجديد وضد العمل الفعلي الجديد في عملية تخطيط المنهج. من خلال تقديم رأيهم بالمنهج الحالي ومواضع الضعف والقوة في المنهج والاقتراحات التي يمكن لها أن تحسن من المنهج بشكل عام.

اقناع المجتمع الذي يرفض المنهج الجديد أحيانا لقناعات شخصية بان كل قديم يعني الأصالة والقوة والتراث والتمسك بالمبادئ والأخلاق والتربية العربية القائمة على مجموعة من العادات والتقاليد التي نرفض تغييرها. وبيان أسباب ضعف المنهج القديم وأهمية المنهج الجديد مع إعطاء فكرة واضحة عن عملية التغيير المرادة وخطواتها وأهمية (حسين، 2008)

6

الخطوة الثانية تحديد مسار المنهج

بعد تقديم تبريرات منطقية للمعنيين في العملية التعليمية من طالب ومعلم وإدارة وأولياء أمور نأتي إلى الخطوة الثانية والتي تتمثل في تحديد مسار المنهج. إن عملية تحديد مسار العمل يعني تحديد طبيعة الهدف وشكل المحتوى والخبرة المقدمة وطريقة تقديم المعرفة وتقويمها. ومسارات المنهج تتمثل في

المادة الدراسية أو الطالب أو المجتمع وهي الاتجاهات العامة التي يقوم عليها المنهج بشكل عام. والتي تمثل اسس النهج الفلسفية والمعرفي والاجتماعية والنفسية. فاذا تم اختيار الطالب كمسار لتحطيط المنهج فهذا يعني التقليل من حجم المادة المعرفي وزيادة الانشطة والتركيز على المواقف التعليمية التي تهتم بالطالب.

الخطوة الثالثة اختيار الأهداف

نعني بالأهداف في عملية التخطيط الأهداف الخاصة التي تحدد الإجراءات التي تستهدف إحداث تطوير في المنهج وينتظر تحقيقها وهي تمثل التصور المستقبلي لما سيكون عليه المنهج في النهاية وتمثل المعايير التي سوف تستخدم للحكم على عملية التخطيط.

إن المخطط للمنهج الجديد يقوم بتناول جميع أشكال الأهداف وما يتبعها من عناصر أخرى تؤثر في المنهج مثل اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وتنظيمها. وطرائق التدريس والتقويم. أما أهداف عملية التخطيط تتمثل في:

- معالجة نواحي القصور في المناهج القديمة
- ضعف الأهداف في إكساب الطالب مهارات تمكنه من العمل بوظيفة ما
- قصور الخبرات التعليمية في المنهج القديم في ربط المدرسة بالحياة.
- عدم قدرة التقويم في المناهج القديمة في بيان ملامح الضعف والقوة في عملية التعليم.
- تبني أفكارا تربوية جديدة مثل: تفريد التعليم، التعلم التعاوني وغيرها.
- تطوير نظاما يختص بالإدارة والإشراف للإسهام في تطبيق المنهج الجديد.

6

بعد ذلك يتم تحديد الأهداف الخاصة بالمنهج لمعالجة المشكلات التي عانى منها المنهج القديم ويشمل جميع الأهداف المنشودة ضمن أهداف الخاصة بالمنهج والتي تمثل المكون الأساسي من مكونات المنهج. والتي يتم من خلالها تحديد بقية خطوات المنهج من محتوى وانشطة وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

ويمكن لمخططي المنهج اشتقاق الاهداف من مصادر عده منها:

- المتعلم وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلمه.
- المجتمع وطبيعته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية.
- المادة الدراسية مجالاتها ومكوناتها وتتابعها. .
- مكونات المحتوى من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات. (كوجك، 1997)

الخطوة الرابعة: اختيار المحتوى وتنظيمه:

تتم عملية اختيار المحتوى لتخطيط المنهج من قبل المتخصصين في المادة الدراسية المراد التخطيط لها والمعلم الذي سيدرسها والمختص في علم النفس التربوي بعد تحديد مجال الاهتمام المراد في المنهج الجديد وسبب تغيير المنهج القديم وتحديد الأهداف المنشودة.

وعملية اختيار المحتوى عملية دقيقة تتم في ضوء الأهداف الموضوعة، والمشتقة من مصادرها المختلفة. ويتوقف اختيار المحتوى على الصدق والأهمية، واهتمامات التلاميذ وقابلية المحتوى للتعلم من المعايير المهمة التي يستند إليها مخططو المنهج عند اختيارهم للمحتوى، كما يعتبر معيار الفائدة معياراً مهما آخر يتم في ضوئه اختيار المحتوى المناسب للمنهج.

يرتبط باختيار المحتوى عملية تنظيمه ويعتمد على الفكرة والتعميم والمبدأ والمفهوم وتقديمها للطالب في المواقف التعليمية المختلفة من السهل إلى الصعب، وحسب أهمية هذه المعارف والمبادئ التنظيمية لمحتوى المنهج المدرسي مبدا التتابع الزمني. ويتوقف نجاح التخطيط على عملية اختيار المحتوى وتنظيمه وحسن اختيار المحتوى للمنهاج والقدرة على تنظيمه بشكل مناسب. (فلاته، وفلمبان، 1995)

6

الخطوة الخامسة اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها

تعني الخبرة التعليمية ما يقوم بة الطالب ذاتياً كي يتعلم وليس ما يفعله المعلم لتعليم الطالب، فهو الذي يواجه المواقف الحياتية ويؤثر ويتأثر بها وبالتالي يتعلم ويدرك أن ما واجهه من موقف قد قوبل بردة فعل منه نتيجة لهذا الأثر الذي لعبه الموقف في شخصيته. فعلى مخططي المنهج لبناء الخبرة الجديدة المفيدة لدى الطالب إن يختر أنواعا من الخبرات التي تحقق أهدافا تعليمية مخطط لها وتوضح وجهات نظر وآراء مطلوبة وتقدم للطالب التعلم بأنماطه المختلفة.

إن الخبرة التي يكتسبها الطلبة تعني بالضرورة اكتساب الكثير من المعلومات والاتجاهات والقدرة على التفكير ويكتسب القيم والمهارة وتقدم له بشكل متكامل بحيث تساعده على استخدام هذه الخبرة في عملية التعليم سواء كانت خبرة مباشرة من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به أو خبرة غير مباشرة مثل قدرته على التخيل أو الربط أو التذكر.

فعلى مخططي المنهج مراعاة مستويات الخبرات التعليمية من حيث درجة صعوبتها عند تطبيقها داخل الغرفة الصفية وخارجها، حيث تراعي عملية التدرج هذه، قدرات التلاميذ واهتماماتهم.

ويجب التركز على الخبرات التطويرية التي تهتم بتحقيق أهداف الوحدة التدريسية في المعارف والمهارات والاتجاهات.

وعلى مخططي المناهج عند اختيارهم للخبرات التعليمية الاعتماد على مجموعة من المعايير أو المحكات. مثل الصدق، والشمول ويتطلب محك الصدق تحقيق الأهداف السلوكية والارتباط بها، و يتطلب محك الشمول أن تعمل الخبرات على تحقيق أكبر قدر من تلك الأهداف.

والتنوع بالخبرات لتتماشى مع الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات والاهتمامات والحاجات والميول. (Lowton، 1986).

وتنظم الخبرات التعليمية. بالمعايير أو المحكات التي تتمثل في الاستمرارية، التكرار العمودي للخبرات واعتماد اللاحق منها على السابق، والتتابع الانتقال من خبرات بسيطة إلى أخرى أعقد منها، والتكامل يعني العلاقة الأفقية الوثيقة للخبرات التعليمية بحيث تتكامل خبرات الطالب التعليمية في المواد الدراسية التي يدرسها.

الخطوة السادسة: اختيار طرائق التدريس

وتمثل هذه الخطوة عملية تنفيذ المنهج من حيث الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية، وتحديد معنى مفهوم التدريس ومبادئة ودافعية الطلبة على التعلم، وضرورة، والتدريب على المهارات، والاهتمام بعملية انتقال أثر التعلم. وتوضيح مراحل عملية تدريس المنهج التي ينبغي عليه أن يحققها مع طلابه. واختيار إستراتيجية التدريس المناسبة وجميع المواد التعليمية المساعدة في تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل. ان اختيار الطريقة يعتمد على الهدف المرسوم، وخصائص الطلاب، ونوعية محتوى المادة الدراسية، وتوفر الإمكانيات، ووقت الحصة، وخلفية المعلم نفسه.

الخطوة السابعة: التقويم وإجراءاته

يحكم من خلال عملية التقويم على مدى ملائمة المنهج الجديد من عدمه. والتقويم هو عبارة عن إصدار حكم على الأعمال التربوية، وتحديد المدى الذي يحقق فيه الطلبة الأهداف التربوية الموضوعة.

ويركز مخططو المناهج على وعي المعلمين بأهمية التقويم بالنسبة لهم وبالنسبة للطلبة، والقائمين على التعليم والمشرفين عليه. ويفيد التقويم المعلمين في صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج، وفي اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم. وتزويدالطلبة بالتغذية الراجعة التي توضح مدى التقدم لديهم ونقاط الضعف التي يعانون منها. ويفيدهم اولياء الامور في توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف لدى أبنائهم، وتحديد مدى التقدم الذي أحرزوه. ويساعد القائمين أو المشرفين على المدارس، في التعرف إلى مدى فعالية البرامج المدرسية، والتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي. ومعرفة المعلمين بأنواع التقويم الرسمي. أوالتقويم الشكلي أوالتكويني أو التقويم الختامي أو التقويم التشخيصي أو العلاجي(سعادة وابراهيم، 2001).

6

الخطوة الثامنة: تجريب المنهج

إن عملية تجريب المنهج مهمة ويتوقف عليها تطبيق المنهج من عدمه وعلى هذا لا بد من أن يتصف بالموضوعية والثبات للتعرف على مدى صلاحيته وملاءمتة للواقع الذي خطط لة. وتتطلب عملية تجريب المنهج إعداداً مسبقاً ووضع خطة لتنفيذ عملية التجريب، ويمكن ان تتم من خلال:

- تحديد المدة الزمنية المناسبة لتطبيق المنهج الجديد
- تحديد المدارس التي سيطبق فيها المنهج الجديد، ففي هذه المرحلة بالذات يجب النظر في المكان المناسب لتجريب المنهج الحالي في مدارس متنوعة في تجهيزاتها وكوادرها ونظامها وإدارتها ومعلميها وعدم التجريب في نوع واحد من المدارس.
- تدريب المعلمين على المهام التي سيقومون بتنفيذها، اثناء عملية التجريب وتحديد الجوانب الأساسية التي سيتم تجريبها في المنهج مثل المحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والنتائج التعليمي، وتحديد الكيفية التي سيتم بها تجميع البيانات حول النواحي الأساسية موضع التجريب، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك.

- اختار المعلمين حسب شروط خاصة يحددها المنهج المطور الجديد بمعنى اختيار المعلمين الذين سيقومون بعملية التجريب يجب أن يكونو ممن سيقومون بتدريسة بعد الانتهاء من التجريب (دندش، 2003).

الخطوة التاسعة: تعميم المنهج

6

بعد تجريب المنهج المطور والتأكد من صلاحيتة للتنفيذ، من خلال تقويمة يتم وضع هذا المنهج موضع التعميم بمعنى أن المنهج الجديد يمكن تطبيقه.

وتتم عملية التعميم ضمن مجموعة من الخطوات:

- تحديد كفاءات وقدرات المعلم والمدير والمشرف وغيرهم ممن يرتبطون بتطبيق المنهج وكذلك تحديد المواد والوسائل والكتب والأجهزة اللازمة لعملية التطبيق،

- تخطيط نظام الإشراف والمتابعة الميدانية.

- تقويم الممارسات الميدانية، باستخدام معايير سليمة وصحيحة تبين مدى سلامة ممارسات المعلمين والمديرين والمشرفين في تعاملهم بما يوحي بتطبيق أفضل للمنهاج الجديد. (شحاتة، 2008)

العوامل الخارجية التي تؤثر في تخطيط المنهج المدرسي:

عند القيام بأي عمل، بغض النظر عن طبيعتة لا بدا أن تواجهة بعض المعيقات، وقد تؤثر هذه المعيقات في تطبيق هذا العمل والحد من نجاحه، ومن هذه المعيقات:

- **خصائص الطلبة:** تعد خصائص الطلبة من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم وذلك كون المتعلمين يختلفون عن بعضهم البعض، في مستوى قدراتهم العقلية والحركية والجسدية والنفسية، كما أنهم يختلفون أيضاً في قيمهم واتجاهاتهم وميولهم وسماتهم الشخصية، لذلك على مخططي المنهج، أو واضعي التصاميم والبرامج التعليمية أن يتجهوا نحو ما يسمى « نماذج المقرر « والتي يستطيع الطلبة بواسطتها أن يتابعوا بجدية ونشاط الكثير من تعلمهم وفي سرعة سيرهم وتقدمهم ضمن برامجهم الخاصة، إن اختلاف الطلبة في قدراتهم على التعلم تتطلب أنماطاً مختلفة من المواد والموضوعات

المطلوب متابعتها، لذا ينبغي عند اختيار النشاطات مراعاة خصائص الطلبة وما بينهم من فروق فردية واهتمامات شخصية مختلفة.

- **خصائص المعلمين:** للمعلمين خصائص مميزة مثلهم في ذلك مثل أي شريحة في المجتمع، إذ يوجد بينهم فروق فردية في العطاء والانتماء للمهنة. فالمعلم الذي لديه خبرة حقيقية متنوعة ويعرف كيف ومتى يستعملها يكون قادراً على تخطيط وتنفيذ أي منهج أو تصميم تعليمي معين. فمهما كان المنهج جيداً من حيث التنظيم والتخطيط فإذا لم يجد معلماً ممارساً ولديه خبرة عميقة ودافعية والتزام بالتعليم فإن هذا الجهد يصبح عبثاً، إذ أن المعلم الضعيف يصعب عليه تطبيق المهج الجيد بشكل فاعل، ما دام يتميز بشخصية ضعيفة لا يستطيع بواسطتها إدارة الصف بالطريقة التربوية المثلى.

6

- **القوانين والأنظمة:** قد تؤثر بعض قوانين الوزارة أو الهيئة المشرفة على التخطيط سلباً على البرامج التعليمية وبخاصة عند اختيار المحتوى والخبرات التعليمية والأنشطة المطلوبة لها. فمثلاً إلغاء امتحان الثانوية العامة في نصف العام المدرسي وتأجيله إلى نهاية العام الدراسي، قد يولد بعض المصاعب والهموم على الطالب ولأولياء الأمور، مما قد يؤثر في تخطيط المنهج المدرسي.

- **طبيعية المجتمع المحلي:** لا يمكن أن يكون التعليم مقتصراً على ما يتم تدريسه داخل حجرة الدراسة فقط بل لابد من الاستعانة بالمصادر الموجودة في المجتمع المحلي، ولابد من مراعاة القيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع وبخاصة المرغوب فيها، فطبيعة المجتمع وما يحمله من قيم وعادات واتجاهات وتقاليد تؤثر في اختبار المنهج المدرسي وتنظم الأفكار الموجودة فيه (سعادة وابراهيم، 2001).

مثال على تخطيط المنهج حسب نموذج بوشامب

المبررات وراء التخطيط

- الاهتمام بحقوق الطفل وظاهرة العنف ضد الأطفال في الأردن وخاصة في المدارس والإيعاز لجميع المؤسسات التربوية بضرورة التصدي لهذه الظاهرة على المستوى الرسمي

والشعي وذلك من خلال وضع مشروع قانون حقوق الطفل الأردني والوقوف في وجه كل من يتسبب بالأذى الجسدي أو النفسي أو الجنسي للأطفال وتعريضه للمسؤولية أيا كان.

- انتشار ظاهرة العنف في المدارس الأردنية بشكل كبير في الآونة الخيرة من خلال اعتداء المعلمين على الطلاب بالضرب المبرح والسب والتحقير وما قابله من عنف مضاد من جانب الطلاب للمعلمين.

- توقيع الأردن على وثيقة حقوق الطفل الصادرة في عام 1989 وذلك في عام 1991 ووجوب العمل الجاد على تحقيق ما جاء في الوثيقة.
- ظهور مفهوم البيئة المدرسية الآمنة واستخدام استراتيجيات جديدة في التعامل مع الأطفال والتركيز على ضرورة تعريف الأطفال بحقوقهم وضرورة تدريبهم على الدفاع عنها.
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بخلق أجواء مريحة للطالب والمعلم في المدرسة وضرورة التصدي لمشكلات العنف المتكرر ضد الطلبة واستحداث الخط الساخن لعرض هذه مشكلة من قبل أولياء الأمور في نصابها من جديد.
- بروز ظاهرة عمالة الأطفال في الأردن بكل ملحوظ حيث جاء في دراسة حديثة صدرت عن المجلس الوطني لشؤون الأسرة في الأردن إن الأطفال من الفئة العمرية بين (5 - 16) تعمل في العديد من الأعمال وتحرم من التعليم وحوالي 40 % منهم لا يعرف القراءة والكتابة وحوالي 60 % منهم يعمل 60 ساعة في الأسبوع
- أفادت دراسة حديثة صادرة عن منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة «اليونيسيف» إن أكثر من نصف أطفال الأردن الذين تتراوح أعمارهم بين (6 – 18) عاما يتعرضون للعنف الجسدي أو أشكال أخرى من العنف على أيدي الوالدين أو المدرسين حيث أصبح الضرب أو الصفع أو السب أمرا اعتياديا بالنسبة للكثير من الأطفال سواء في البيت أو في المدرسة.
- التركيز على المادة المعرفية في المنهج أدى إلى إهمال الحاجات الخاصة لطلاب المراحل الأساسية العليا والمراحل الثانوية والتي تمثل في مراحل نمائية مختلفة عن مرحلة الطفولة

وفيها الرغبة في الاستقلالية، التأثر بالآخرين وغيرها من مظاهر مرحلة المراهقة الصعبة.

- إغفال الدور المهم الذي يلعبه المعلم في حياة الطالب كمرشد ومربي والتركيز على دوره كناقل للمعلومة وعدم حصوله على التدريب المناسب للعب دور الموجه للطالب في العملية التعليمية.
- إغفال المتطلبات المادية والمعنوية في حياة المعلم التي انعكست سلبا على تعامله مع طلابه.

غياب القيم الإسلامية السمحة في حياة العديد من الأفراد في المجتمع وغياب دور الأسرة الكبيرة في رعاية الأطفال في غياب الأب والأم عن المنزل بسبب الظروف الاقتصادية السيئة أو تسليم دفة التربية في العديد من الأسر الأردنية للعاملات الوافدات من مناطق مختلفة من العالم.

6

- تبني وزارة التربية والتعليم خلال العام2003/ 2004 مبادرة مصفوفة حقوق الإنسان لعام 2003 والتي قررت فيها ضرورة إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج المدرسية كمطلب وطني ملح في اللغة العربية واللغة الانجليزية والتربية الإسلامية التربية الوطنية.

مجال المنهج

قبل أن نبدأ بتحديد الأهداف وإجراء العمليات لبناء المنهج نقوم بتحديد المجال الذي سنعمل من خلاله على تحديد مسارنا في التخطيط وذلك في سبيل التركيز عليه والاهتمام به أكثر من غيره.

إن الموضوع الذي سنخطط له يتوجب مني كمخطط للمناهج التركيز على الطالب وجعله مركز الاهتمام الأول في تخطيط الوحدة ذلك لان موضوع حقوق الطفل يهم هذه الفئة العمرية (12-18) سنة ويقع ضمن حاجاتها وأضع بعينغباتها في فهم الموضوع ولذلك سأقوم بتقديم العديد من الأنشطة المتنوعة والمناسبة لهذه الفترة العمرية والتي تخدم الوصول إلى الهدف.

ولكن المشكلة اجتماعية كبيرة، تمس المجتمع الأردني بشكل خاص بجميع نظمه وتفاعلاته الاجتماعية إنها قضية مهمة تمس الأسرة الأردنية والمؤسسة التربوية وتهدد

استقرار وكيان هذا المجتمع ولذا يجب إن أضع بعين الاعتبار التركيز على هذا المسار أيضا، أي الاهتمام بالمجتمع.

لا أنكر أن المادة الدراسية مهمة للتركيز على التفصيلات المهمة التي لا بد لي من الحديث عنها وعدم إغفالها لان لها الدور الكبير في توضيح ما هو الحق وما هي حقوق الطفل وبالتالي حقوق الإنسان وما هي نظرة الإسلام والمجتمع الذي نعيش فيه لهذه الحقوق وكيف لنا الدفاع عنها والمطالبة الشرعية بها، إن إغفال المادة الدراسية كمسار مهم يعني ضياع معارف ومعلومات ضرورية وهامة موثقة ومكتوبة ضمن اتفاقيات ومعاهدات دولية.

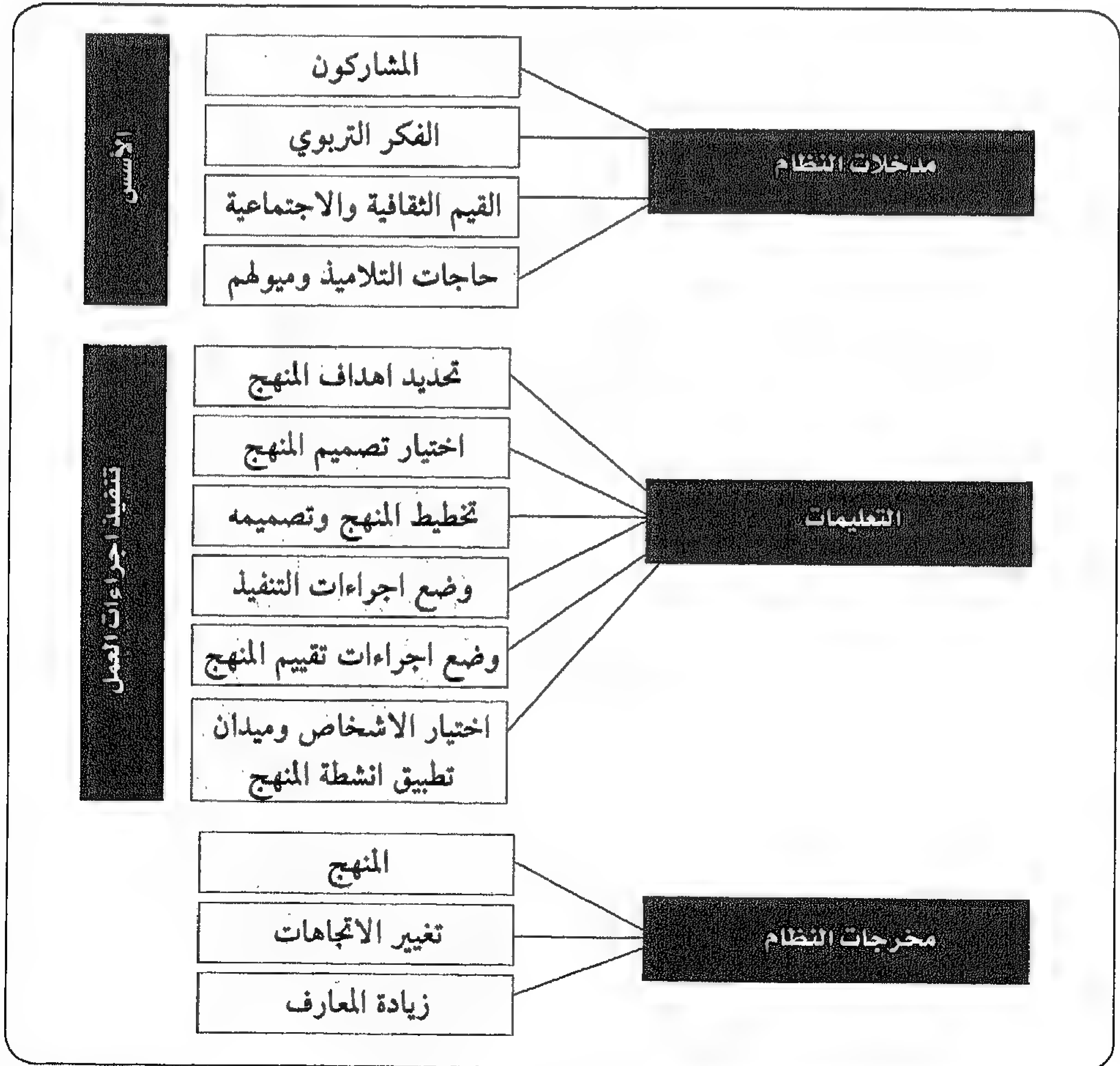
نهاية إن تحديد مساري في هذه الوحدة سيركز على الطالب والمجتمع والمادة الدراسية لصعوبة إهمال أيا منها فكل منهم يلتقي مع الآخر في نقطة مهمة تخدم في النهاية تحقيق المراد.

لماذا نموذج بوشامب؟

تم أختيار نموذ بوشامب لعدة اعتبارات هي :

- تمكن من صنع نظام عام منظم يعمل على رسم تصور للمنهاج وحل أي مشكلة يمكن أن تطرأ على هذا النظام ببساطة.
- الاهتمام بطرائق التدريس المختلفة التي تدرس احتياجات الطالب وميوله واستعداداته وتراع الفروق الفردية بين الطلاب.
- الترابط الواضح بين جميع عناصر النظام ابتداء بالمدخلات وانتهاء بالمخرجات بغرض معالجة المشكلات المختلفة للمتعلم ومجتمعه.
- القدرة على تعديل النظام بعد تقويمه وعدم الاستغناء عنه أو الحكم على النموذج بالبدء من جديد.
- توفير التغذية الراجعة باستمرار في هذا النظام مما يكفل تحقيق نجاح مقبول بتقديم بدائل مستمرة في حالة ظهور مشكلة النظام
- وجود توازن بين المدخلات المقدمة وتوقعات الحصول على مخرجات مناسبة

- يتسم هذا النظام بشكل كبير من الدقة والموضوعية في التوصل إلى النتائج
- تطوير استراتيجيات التدريس والوسائل والأساليب لتحقيق الأهداف المنشودة.
- ارتباط النظام بالبيئة مما يسبب الحصول على نتائج تبحث في تطوير المجتمع ومراعاة ظروفه بعد استمداده لمدخلاته من البيئة أيضا.
- قدرة هذا النظام على رسم منهاج متكامل من الناحية التخطيطية والتنفيذية والتقويمية بشكل يحقق الأهداف ويضمن للمخطط استمرارها.
- مراعاة الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية واعتبارها مدخل من مدخلات النظام.



المدخلات:

من هم المشاركون في نموذج بوشامب لا بد من تحديد المشاركون في عملية التخطيط وتحديد مهامها واوقات اجتماعاتها لتبادل المعلومات وتحديد برنامج العمل من تحديد للأهداف واختيار للمحتوى وتنظيمه واختيار الخبرات والأنشطة وتنظيمها ثم طرق التدريس وعناصرها وأخيرا التقويم واستراتيجياته وأدواته وبما إنني وحيدة في هذا التخطيط فاجتمع وحدي وأناقش وحدي واحدد الأهداف واختار المحتوى والخبرات والأنشطة وانظمها وحدي وسأقوم وحدي.

مكونات المنهج

أهداف المنهج

سيتم بناء المنهج بخطوات محددة تبدأ باشتقاق الأهداف من خلال الفلسفة السائدة في المجتمع الأردني وقيمه واتجاهاته تجاه نفسه ودينه ومجتمعه وطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب والتي تمثل المرحلة الخطرة في سن المراهقة كذلك من طبيعة مادة اللغة العربية بشكل عام مع مراعاة شمول الأهداف على المجال المعرفي الإدراكي والوجداني ثم الأهداف المهارية أو النفس حركية

الأهداف الفلسفية الفكرية:

- فلسفة التربية هي الناقل الحقيقي لفكر الأمة ونظرتها العامة للإنسان والكون وبما أن دولتنا تدين بالإسلام دينا وفكرا وعقيدة فقد تم تحديد الأهداف الفلسفية الفكرية الآتية لتخطيط الوحدة المرادة (حقوق الطفل).
- الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل ويحض على العلم والعمل والخلق.
- اهتمام التربية الحديثة بمبادئ المساواة وحقوق الإنسان وحقوق الطفل.

الأسس الاجتماعية:

يسعى المجتمع الأردني بشكل خاص والعربي بشكل عام على المحافظة على خصائص هويته العربية الإسلامية من خلال المحافظة على قيمه وعاداته وتقاليده وفكره. ابتداء من

الأسرة ووصولا إلى الجامعات ولكن ظهرت مؤخرا مخاطر عديدة في المجتمع الأردني هددت كيان الأسرة الأردنية. وتتمثل في تغير العادات والتقاليد والقيم الفكرية نتيجة للظروف والتغيرات في جميع أنحاء العالم وانفتاح أوطاننا على أفكار وعادات وقيم جديدة ليست من ديننا وأخلاقنا في شيء مما دعانا لضرورة تحديد الأسس الاجتماعية المطلوب من المنهج التزامها حتى نحافظ على هويتنا وفي مجال الوحدة التي سيتم التخطيط لها تم مراعات الأسس الآتية:

- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له
- احترام حرية الفرد وكرامته
- التربية ضرورة اجتماعية والتعليم حق للجميع كل وفق قابليته وقدراته الذاتية
- للأطفال الحق في الحصول على أفضل مستوى ممكن من الرعاية والحماية من الوالدين ومن الدولة، من اجل بناء الشخصية المستقلة المتعاونة للطفل الأردني، دون تمييز بين الذكور والإناث. (الميثاق الوطني)

6

الأسس النفسية:

الفرد هو الهدف العام من العملية التعليمية التعليمية المعد من قبل المنهج للانخراط بالمجتمع لخدمته وتطويره لذا كان لابد لي كمخطط من الأخذ بعين الاعتبار فهم ميول ورغبات واتجاهات هذا الطالب وارتباط هذا الميول والرغبات والحاجات بعملية التعلم وأساليبها المختلفة ثم الاهتمام بمراحل النمو وخصائصه ومتطلبات كل مرحلة وما يناسب هذه المرحلة من أنشطة وخبرات وبناء على هذا وسيتم مراعاة الأسس الآتية عند وضع هذه الوحدة:

- مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة وذلك أثناء وضع الخبرات التعليمية والأنشطة
- مراعاة التسلسل المنطقي عند اختيار الخبرات والنشطة من السهل إلى الصعب ومن القديم إلى الحديث ومن المحسوس للمجرد وهكذا

- مراحل النمو المختلفة عند الطالب في المرحلة الثانوية(عاطفية، انفعالية، جسمية، عقلية)
- مراعاة عملية النضج المرتبطة بالتعلم عند الطالب في هذه المرحلة أثناء عرض المحتوى والخبرة التعليمية لارتباط النضج المطلوب بإستراتيجية التفكير الناقد والمناقشة بمستواها المتقدم وكذلك ضرورة النضج لبعض النشاطات المهمة مثل تكوين برلمان مصغر.

العمليات:

6

الأهداف العامة:

تنبثق الأهداف العامة للتربية في المملكة من فلسفة التربية وتتمثل في:

- المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمي لوطنه وأمته المتحلي بالفضائل والكماليات الإنسانية النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية بحيث يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطنا قادرا على استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة.
- استيعاب القواعد الصحية وممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن.
- التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها
- تقدير إنسانية الإنسان وتكوين اتجاهات وقيم ايجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي.

مبادئ السياسة التربوية:

- توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما.
- توجيه العملية التربوية توجيها يطور شخصية المواطن القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الايجابي وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية.
- التأكيد على أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الخلقية والمهنية
- الاعتزاز بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لدوره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع.

اختيار المحتوى وتنظيمه

بالطبع هناك العديد من المعلومات والمعارف التي يمكن أن تفيدنا في عملية اختيار المحتوى خاصة وان هذا الموضوع الذي سنقوم بالتخطيط له على درجة عالية من الأهمية والحداثة مع ارتباطها بتراث الأمة ونظرة الدين والمجتمع للفرد صغيرا أو كبيرا على انه أساس الكون وبالتالي أساس العملية التعليمية إلا أنني اخترت هذا المحتوى الذي يبحث عن حقوق الأطفال والذي يحقق الأهداف التي سبق وذكرتها كما انه يحتو لعدد من المعاير المهمة في اختيار المحتوى فهو يتميز بالصدق وعلى درجة عالية من الأهمية للفرد والمجتمع كما انه قابل للتعلم ويراعي اهتمامات وميول وحاجات الطلاب.

تنظيم المحتوى:

المحتوى يركز على المفاهيم والأفكار والتعليمات المهمة لذا تتميز بالسهولة والشمول لجميع الأفكار التي تخدم الموضوع فابتدأت الوحدة بدرس حقوق الأطفال فعرضت إلى النقاط الآتية :

6

- أهمية وجود الطفل في حياتنا
- نظرة الإسلام للطفل وحقوقه في هذا الدين العظيم
- حقوق الطفل في الدراسات التربوية الحديثة
- اهتمام المنظمات الإنسانية العالمية بشؤون الطفل وحقوقه
- ظهور بعض الاتفاقيات الدولية المنبثقة عن الإعلان العالمي لحقوق الطفل
- اهتمام الأردن بالطفل بشكل واضح من خلال العديد من المؤسسات الحكومية والمدنية
- بيان النتاج النهائي لعملية الاهتمام بالطفل بالنسبة للمجتمع وللفرد ذاته ولخير البشرية بشكل عام

الأهداف الخاصة (حقوق الأطفال) / النص القرائي

تم اختيار الأهداف الخاصة للدرس والذي أتوقع من الطلاب القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها وهي على النحو الآتي:

1. يقرأ الطالب النص (حقوق الطفل) قراءة صامتة سريعة فاهمة في غضون سبع دقائق.
2. يقرا الطالب فقرات الدرس قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
3. يوضح الطالب معاني المفردات الجديدة والتراكيب الصعبة.
4. يستشعر الطالب ضرورة العناية بالطفولة وأهمية تأدية الحقوق والقيام بالواجبات.

طرائق التدريس

يجب في البداية بيان مفهوم التدريس للمعلم ثم توضيح مبادئ التدريس التي تشمل المتطلبات السابق، وتقديم المعلومات والقواعد والمفاهيم والأمثلة والتطبيقات للطلاب ثم التركيز على طرح المعلومات متدرجة في سهولتها إلى الصعب منها ومن القريب للبعيد ومن المعلوم للمجهول ثم أبدا ببيان مراحل التدريس بدقة تخطيطا وتنفيذا وتقويما ففي التخطيط يحدد المعلم الأهداف التي سيقوم بتحديدها في الحصة ثم اختيار إستراتيجية التدريس وتحديد عناصرها من خبرات وأنشطة تعليمية وتقنيات تربوية كما لا بد لي كمخطط من الوقوف على المتغيرات التي تؤثر في عملية التفاعل التعليمي وذلك بتوجيه المعلم كمتغير بشري إلى عدد من المصادر الاثرائية التي تمكنه من زيادة معارفه نحو المادة أما من الناحية المتعلم فيجب على المعلم معرفة مستوى الطالب في مادة القراءة ومراعاة الوقت الذي سيتم فيه شرح الحصة كذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار متغير المادة وتنظيمها بحيث تناسب حاجات الطلاب وميولهم ثم متغير الهدف من الدرس من اجل التركيز عليها واكتساب المهارات التي تدور حولها أما متغير البيئة فهو ضروري جدا لأنه المكان الذي تحدث فيه عملية التفاعل فلا بد من أخذه بعين الاعتبار وليس هو فحسب بل المدرسة والبيئة والمجتمعية ككل. وأخيرا فإن أسلوب المعلم والتطبيق الواقعي للمادة مهم لضمان نجاح عملية التدريس بشكل عام وفي ضوء كل هذا جاء ما يلي كخطوات لعملية التدريس لمحتوى درس حقوق الأطفال.

1. التدريس المباشر: أنشطة القراءة المباشرة

- يكلف الطالب بالقراءة الصامتة بعد تمهيد المعلم بالسؤال الآتي:
- ما هي الفترة الزمنية التي يطلق فيها على أفراد المجتمع تسمية طفل

- ما هي كلمة حق؟
- مناقشة الإجابات ثم تكليف الطلاب بالقراءة الصامتة، القيام بعد ذلك بطرح أسئلة حول مضمون النص.
- قراءة النص جهريا من قبل المعلم ثم تكليف الطلاب بالقراءة

2. إستراتيجية حل المشكلة

يقدم المعلم المهام المطلوبة على هيئة مشكلة ثم يعمل الطالب على معالجة الوحدة الدراسية وتنفيذ المهمة متبعين الخطوات السليمة التي ترشده إليها أوراق العمل ثم عرض كل فريق النتيجة التي توصل إليها في حل المشكلة وإجراء المناقشة والتقييم للفريق الذي يقوم بالعرض.

3. إستراتيجية العمل الجماعي / فعالية الرؤوس المتعددة

- توزيع المعلم المهام التعليمية من خلال أوراق عمل ويلتزم الطلاب بالمحددات التي تتضمنها أوراق العمل وينجزون المهمات التعليمية
- يختار المعلم الطالب المكلف بالعرض لعمل المجموعة أو غيره لأنه لا يلتزم بوجود مقر للمجموعة في هذه الفاعلية.

النتاجات الخاصة / من بداية التذوق والتفكير إلى نهاية التحدث في وحدة (حقوق الطفل)

- يستخلص الطالب العاطفة في أبيات القصيدة ويكتبها في نقاط واضحة
- يعين الطالب مواضع السمات الأسلوبية بين الأقوال والشواهد الخارجية في الوحدة ونص الدرس
- يبين الطالب المعنى الصرفي للأسماء التي تم تحديدها بالجمل
- يتعاون الطالب مع زملائه في عمل برلمان مصغر يتحدث فيه عن حقوق الطفل
- يسرد الطالب بلغته السليمة قصة سمعها أو قرأها عن الأطفال مبينا فيها
- يكسب الثقة في النفس جراء مشاركته في التحدث والعمل الجماعي

استراتجيات التدريس:

- التفكير الناقد مهارة التحليل والتقويم
- يبدي الطالب رأيه ويناقش المعلم حول وجود مبالغة في النص الشرعي
- يفسر المغالطات الموجودة والآراء المطروحة في النص ويبين الحقائق والهدف من وراء النص وعناية الأمم بالطفل
- يتحدث الطلبة ويسردون قصة بلغتهم موظفين في ذالك محفوظهم الحياتي أو الأدبي الثقافي ويحللون المغزى وسبب اختيار ها ونسبة توافقها مع المجتمع الأردني وعاداته وتقاليده
- يقدم الطالب حلولا يرى أنها مناسبة لمشكلة عمل الأطفال

النتاجات الخاصة الكتابة والاستماع والنشاط المحوسب في الوحدة (حقوق الطفل)

- يكتب رساله إلى الآباء يدعوهم فيها إلى تقديم مزيد من الرعاية للأطفال
- يبين رأيه في أفضل هدية يمكن أن تقدم من الأب لابنه في عيد ميلاده من خلال كتابة حوارين وطفله
- يشارك في إعداد مجلة مع زملائه تبرز ما لديه من مواهب أدبية وثقافية
- يصمم عرضا تقديميا مضمنا صور تتحدث عن إسهامات بعض الأطفال في خدمة أسرهم وبيتهم
- يستمع للنص الذي يقرؤه المعلم ويبين ابرز الأفكار والمعاني التي يحتاجها لإعادة صياغة الموضوع المسموع بلغته

إستراتيجية العمل من خلال الأنشطة / فعالية المشاريع

- يكلف المعلم طلبته بالبدء في إعداد مشروع مجلة صفية ويتابع تصوراتهم لمجلة الأعمال التي سيقومون بها ويناقشهم في ذالك
- يقوم الطلبة بوضع مخطط تنظيمي يجسد تصوراتهم حول المشروع
- يبدؤون بتنفيذ خطوات العمل وتأسيس لجنة مشرفة من عدد منهم لمتابعة التنفيذ

- يعين الأعضاء المنفذون لهذه المجلة والمشاركون في جمع الموضوعات المتفق عليها وكتابتها من خلال برلمانية صفية تنافس شريف
- يلاحظ المعلم أعمالهم وسلوكاتهم ومنجزاتهم ويبقى المرشد والموجه والمعين فقط

إستراتيجية التدريس المباشر / حلقة البحث

- يقرا المعلم النص قراءة واضحة
- يكلف المعلم الطلبة بعقد حلقة بحث ومناقشة للقصة التي استمعوا لها ويشاركهم فيها ويحرص على توجيههم تربويا وعلميا
- يحلل الطلبة القصة ويقيمونها ويبينون مغزاها وهدف الكاتب منها
- يقدم الطلاب آراءهم فيها مفسرة ويلخصون ومضامينها وأفكارها وعبرها
- يكتب كل منهم إعادة للنص بلغته محاولا جمع أفكار النص الأصلي في الكتابة وقد يتيح المعلم للبعض منهم قراءة نماذج مما كتبوا

6

عناصر طرق التدريس :

1. اختيار الخبرات وتنظيمها ثم اختيار الخبرات بما يحقق طبيعة اشتراك التلاميذ من ناحية وتدرج هذه الخبرات من ناحية أخرى.

روعي في هذه الأنشطة الدقة والشمول ثم التنوع هذا وقد تنوعت الخبرات المطلوبة بين الخبرة التطويرية والتي اهتمت بتحقيق الأهداف المرتبطة بوحدة (حقوق الطفل) وذالك من خلال عمل استبانة حول حقوق الطفل في الأردن تدريب 8 الفرع ج ص 57 وكذالك عمل مقارنات بين أشكال وأنواع حقوق الطفل من خلال التدريب 11 صفحة 57.

كذلك الخبرات المتعلقة بالمناقشة أخذت حصة الأسد في هذا الدرس كما مثلت الأنشطة الختامية العديد من أشكال الأنشطة مثل: نشاط رقم 4 فرع ب صفحة 59 الحلول التي يقدمها الطلاب لمعالجة مشكلة عمالة الأطفال.

نشاط رقم 1 صفحة 60 تكوين برلمان مصغر يتحدث فيه الطلاب عن حقوقهم وواجباتهم.

كما وضعت بعض الأنشطة الإثرائية في الوحدة مثل عمل مطوية لبيان حقوق الطفل باستخدام برنامج النشر الالكتروني استخدام الانترنت في الحصول على معلومات حول النسب إعداد الأطفال العاملين في دول العالم وغيرها

2. أما تنظيم الخبرات التعليمية فروع فيها تحقيقها للأهداف والاستمرارية وارتباط السابق باللاحق كما تتابعت في الوحدة من البسط إلى الصعب العميق وفي النهاية كانت الخبرات متكاملة مع خبرات سابقة مثل مادة التربية الوطنية للصف السادس والسابع وفي مادة الثقافة العامة والتربية الإسلامية للصف الثاني عشر.

3. التقنيات التربوية التي تتمثل بالوسائل التعليمية التي تسمع وتشاهد وتقرا في سبيل مساعدة الطالب على التعلم والتي تحوي معاييرا وأسسا مهمة لا بد من مراعاتها مثل تجربة الوسيلة قبل بداية الحصة، تناسبها مع الطلاب في هذه المرحلة، وضوح الهدف، القدرة على جذب انتباه الطلاب، محددة بزمن. هذا وقد استخدمت في الوحدة الأنشطة الآتية:

- التمثيل (برلمان مصغر)
- استبانات مدرسية عن حقوق الطفل
- رسالة إلى الآباء حول حقوق الطفل
- عرض برنامج معد بطريقة الشرائح في برنامج العروض التقديمية من قبل الطلاب حول إسهامات الأطفال في خدمة أسرهم والبيئة المحيطة بهم.
- إعداد مجلة باسم أقلام واعدة كما يظهر فان الأنشطة كانت فردية وأحيانا جماعية وهي مقيدة وحرة كما تميزت بأنها سماعية وبصرية .

كما يظهر في التخطيط للوحدة بعد مصادر التعلم الهامة التي تمكن الطلب من الحصول على المعلومة مثل الانترنت، سجلات المرشد التربوي في المدرسة حول الموضوع، مجلة التثقيف الصحي المدرسي وغيرها من النشرات والكتب المهمة الموجودة في المكتبة المدرسة

6

التقويم:

نصل إلى المرحلة الأخيرة في تصميم بوشامب وهو إصدار الحكم وذالك بتوعية المعلم بكيفية تحديد أوضاع طلابهم وكيفية اختيار واستخدام الوسائل والمصادر الأكثر فاعلية في عملية التعلم والتعليم كذالك لا بد لنا كمخططين من بيان أنواع التقويم الرسمي أو التكويني أو التشخيصي أو النهائي ومدا تقديم هذه الأنواع من التقويم للتغذية الراجعة المهمة لجميع عناصر العملية التعليمية التعليمية من طلاب وأولياء أمور والمعلم والمشرف ومصمم المنهج من اجل التعرف إلى مواطن الضعف والقوة التي يعني منها الطلاب والضعف والقوة في ذات المنهج ومعرفة مدا تحقيق الأهداف وتقويم ما تعلمه الطالب ثم لا بد لنا من التأكيد على عملية التقويم بواسطة الاختبارات من حيث صفاتها وأنواعها وكيفية بنائها ومن اجل هذا جميعا جاءت استراتيجيات التقويم في الوحدة على النحو الآتي:

6

- إستراتيجية الملاحظة وتحديد سلم التقدير العددي أو الوصفي حسب نوع الهدف المراد قياسه.
- إستراتيجية مراجعة الذات وتحديد سجل وصف سير التعلم كأداة له.
- التقويم المعتمد على الأداء وأداته سلم تقدير لفظي.
- إستراتيجية التواصل وأداته المقابلة.

مخرجات النظام

كانت مخرجات النظام في نهاية التخطيط هي:

1. هذه الوحدة بشكل عام(حقوق الطفل) بكل ما احتوت عليه من تحديد للأهداف واختيار محتوى وخبرات وتنظيمها ثم ذكر لطرائق التدريس وعناصرها والتقويم واستراتيجياته وأدواته
2. زيادة المعارف نحو هذا الموضوع بشكل عام على الطلبة بهذه المرحلة وإحالتهم في كثير من الأوقات من خلال عدة أنشطة إلى مصادر متنوعة للحصول على الخبرة والمعرفة.

3. الأمل بتغيير الاتجاهات السلبية من قبل الطالب والمجتمع نحو المطالبة بحقوق الطفل والدفاع عنها

4. تغيير اتجاهات المعلمين وزيادة معلوماتهم والتزامهم بتنفيذ المنهج وتقييمه.



الفصل السابع

تقويم المنهج

- تقديم
- مفهوم التقويم
- خصائص التقويم
- أساليب التقويم
- أنواع التقويم
- اتجاهات حديثة في التقويم
- خطوات تقويم المنهج
- وسائل التقويم

7

الفصل السابع

تقويم المنهج

تقديم

تعنى التربية الحديثة بالتقويم كونه جزء هام وعنصر من عناصر المنهج ولا يمكن أن تكتمل النظرة العامة للمنهج دون الأخذ بالتقويم كعنصر تشخيصي وعلاجي من خلال وظائفه المختلفة. فمن خلاله تدرس الأحوال الواقعية وتطرح البدائل الممكنة في سبيل تحسين التعليم والوصول إلى تحقيق النتائج المرجوة.

ويعد التقويم الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص الواقع التربوي واختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة منها في تعديل وتوجيه المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على وجه أفضل. والتقويم مهم لجميع الأطراف المرتبطة بعملية التعليم، الطالب والمعلم ومدير المدرسة وواضع المنهج وأولياء الأمور لأنه يقدم لكل منهم المعلومة التي يبحث عنها وبالتالي يعتبر التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج فيحدد جوانب الضعف والقوة عند الطالب والمعلم والمنهج والبيئة المدرسية. ويساعد على تحقيق الأهداف لأنه يبين طريقة تطبيقها وتحقيقها ودورة في الارتفاع بمستوى التعليم والعمل على تطوير المناهج وتحديثها إذا تبين عجزها في تحقيق الأهداف عند الطلاب (محمود، 2000).

مفهوم التقويم

هناك اختلاف كبير من وجهة نظر المهتمين بين مفهوم التقويم والتقييم والقياس.

فالتقييم هو: عملية جمع معلومات عن الطلبة، عما يعرفونه ويستطيعون عمله.

والتقويم: عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها.

وقد عرف بلوم التقييم بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، ا لحلول، الطرق المواد. (الشبيلي، 1984).

والتقويم: العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة على أحسن وجه ممكن. (باهي، 2006، : 18)

التقويم: مصطلح شامل واسع المعنى تندرج تحته جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة لتقويم الطالب ومنها اختبارات التحصيل ومقاييس الاستعدادات والميول ومقاييس الشخصية ولا يفصل هذه الأنواع بعضها عن بعض فاصل بل كلها تدخل تحت مفهوم واحد هو التقويم. (مصطفى باهي، 2006).

عرفت الموسوعة العالمية للتقويم التربوي التقويم بأنه: عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج، وبذلك تساعد في توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك. (صلاح الدين علام – 2007 :21)

أما جرونلاند (Gronlund) فيرى أن التقويم هو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب.

وعرفه بروس تكمان (Bruce & Tuckman): تحديد ما إذا كان البرنامج يحقق أهدافه سواء كانت مطابقة للمدخلات التعليمية المقصودة أو هي وصف للمخرجات.

أما دول (Doll) فعرفه على انه عملية واسعة وجهود مستمرة للاستفسار عن مطابقة المحتوى والإجراءات للأهداف المحددة. (سلامة، 2008)

وأكثر التعريفات شمولية كما يصفها (علام، 2007)، التي تقول بان التقويم العلمي هو: عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كافية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق

بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء ورفع درجة الكفاءة بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف.

أما القياس فيرى العلماء انه: عملية التحديد الكمي للمشاهدات التي تجري على السمات.

القياس: العملية التي يتم بواسطتها تحديد قيم عددية لصفات أو سمات أو خصائص موضوع معين.

القياس: تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة. كما وان القياس جزئي ينصب على جانب واحد ويعطي أرقاما كمية عن الموضوع المقاس ويزودنا بمعلومات محددة عن الموضوع المقاس دون علاج أو تطوير ويعتمد على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة وهو لا يربط الظاهرة المقاسة بالظواهر الأخرى ودون مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره (الرشيدي، 1999).

7

نلاحظ مما سبق بأن مفهوم التقويم اشمل واعم من التقييم والقياس، بل ويمكننا القول أن القياس أو التقييم إنما هما جزء من التقويم فقط تساعد في عملية إصدار الحكم العام حول الموضوع المقوم.

لو نظرنا إلى عملية التقويم بشكل عام من وجهة نظر تربوية مهتمة بتطوير نظمنا التعليمية وتغييرها إلى الأفضل فيجب علينا النظر إلى التقويم على انه جزء مهم جدا من أجزاء العملية التعليمية.

وعلى هذا فإننا نقوم بعملية التقويم من اجل:

- التعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية.
- استعداد الطلاب لتعلم مادة ما.
- التعرف إلى حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي يجب أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهج المختلفة.
- تزويد الطلاب بمدى تقدمهم الذي أحرزوه في تحقيقهم للأهداف المنشودة والتعرف إلى جوانب الضعف والقوة لديهم.

- المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية من خلال معرفة مدى تقدم الطلاب واتخاذ القرار المناسب لتمكينهم من تحصيل الأهداف بالمستوى المطلوب.
- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، ذلك لان الهدف يكون فرضاً يحتاج للتقويم لبيان صدق الفرضية أو خطاها فتبقى الصالحة وتترك غيرها.
- تحديد مسار التعلم من خلال الطريقة المتبعة في تقويم التعلم، فالطالب يركز بالتأكيد على ما سيتم الامتحان فيه فيركزون على جانب دون غيره وبهذا يجب أن يتوافق التقويم مع الأهداف المراد قياسها.
- زيادة دافعية الطالب للتعلم، فالطالب الذي يحكم التقويم بادواته المختلفة على نجاحه ينشط في الاستزادة من التعليم.
- أن التقويم يكشف عن التباين بين الطلاب وتحديد المناسب من الأهداف لتحقيقها لديهم حسب الفروقات الفردية التي تميزهم. إن معرفة صعوبات التعلم لدى بعض الطلاب في الموضوعات المختلفة يساعد على علاجها، ويتم ذلك من خلال تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومعرفة طبيعة هذه الصعوبة ثم العوامل المؤدية إلى حدوث هذه الصعوبة وتحديد كيفية العلاج بما يناسب الطالب.
- التقويم يخدم هدفا مهما وهو تصنيف المعلم من حيث قدراته في تحقيق الأهداف للطلاب بشكل مناسب، وكذلك مستوى الإمكانات المتاحة للمدارس والظروف المحيطة بها وتوفر الطاقات والكوادر البشرية فيها
- يقدم التقويم معلومات مهمة للمرشد التربوي في المدرسة تساعده في المهام الموكولة اليه حول المعلم والطالب.
- تقدير نواتج التعلم لدى الطالب ووضع علامات له تبين فعالية التعلم والنتائج التي حققها ومن ثم الحكم عليه بالرسوب أو الترفيع لصف أعلى.
- إعلام أولياء الأمور بمدى تحقيق الطالب للأهداف ومدى تقدمه في دراسته.
- توزيع الطلاب على تخصصات مختلفة تناسب قدراتهم التي ظهرت من خلال التقييم.

- البحث عن إمكانية التحسين والتطوير في المدرسة، حيث يبين التقييم قصور المدرسة في إيصال المعلومة للطالب وأسباب هذا القصور، وبدون هذا نحكم على العملية التعليمية بعدم التطور والبقاء في مكانها دون قرارات حكيمة تدفع بها إلى الأمام.
- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ البرنامج التعليمي. (حمدان، 2000)

خصائص التقويم

1. الشمولية

بمعنى أن يشمل التقويم الموضوع أو الشخص الذي يتم تقويمه ويكون ذلك بان يعمل المعلم على الحصول على معلومات شاملة عن قدرات طلابه في جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه سواء كان ذلك من الناحية المعرفية أو الشخصية أو العاطفية أو الانفعالية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الفنية.

7

أما عند تقويم المنهج فلا بدلنا من البحث عن تقويم الأهداف والمحتوى الدراسي وطرق التدريس والوسيلة التعليميةالمستخدمة والانشطة المرافقة.

أما المعلم فنقومه بالبحث عن طريقة تدريسه والتدريب الذي حصل عليه قبل وأثناء عمله وقدراته في مادته التعليمية ثم علاقته بالإدارة وزملائه من المعلمين وحتى أننا نبحث في علاقته مع الطلبة وأولياء أمورهم.

2. تنوع الأساليب والأدوات

حتى يتمكن المعلم من الحصول على معلومات مفيدة عن الموضوع الذي يقومه عند الطالب لابد له من التنويع في أساليبه التقويمية والأدوات المستخدمة في ذلك لبيان مدى تحقق الأهداف عند الطالب من عدمها. إلا أننا نرى أن الاختبار هو الأسلوب الأكثر شيوعا في أوساط المعلمين، وان كان الاختبار الكتابي يمكن له قياس مستويات الاحتفاظ بالمعلومات المعرفية عن المادة إلا أنها تعجز عن قياس القدرات الاجتماعية لدى الطالب أو الجسمية وهذا لا يحقق الصدق في التقويم الحاصل، فالمعلم يهدف من التقويم إلى اتخاذ

قرارات تتعلق بمستوى الطالب لتحسين الأداء أو رفع الكفاءة، فكيف يتم ذلك والتقويم واحد لجميع الطلاب رغم الفرو قات بينهم.

التقويم الجيد يجب أن يكون متعدد الطرق والأساليب والأدوات حتى يعكس القدرة والمهارة الحقيقية لدى الطالب في تحقيق الأهداف المنشودة للمادة. ومن هذه الأساليب والأدوات الآتي:

7 أساليب التقويم

1. الملاحظة، وتستخدم لمتابعة نمو الطالب في جميع النواحي، فيقوم المعلم بملاحظة مدى تحقيق الأهداف أو المهارات عند كل طالب ليقدم نتيجة الملاحظة المستمرة العلاج اللازم في حال وجود مشكلة والنشاط المناسب حسب احتياجات الطالب ومهاراته وقدراته.
2. لعب الأدوار، يتم توزيع الأدوار على الطلاب لتمثيلها أمام الطلاب بعد حفظها أو يقوم المعلم بكتابة بعض المواقف التعليمية ويوزعها على الطلاب لتمثيلها.
3. المقابلة، وتكون من خلال مقابلة الطالب والتحدث معه وتقييمه وتستخدم هذه الأداة في عملية التوظيف أو إكمال الدراسة العليا.
4. التقارير، ويتم من خلال تعبئة التقارير بالمستوى الذي يمثله مستوى الطالب في كل جانب من جوانب المواد التي يدرسها.
5. التقويم الآلي بواسطة الحاسوب.
6. الاختبارات الكتابية والعملية.
7. المشروع (البحث، الاستقصاء): وهي أعمال تعليمية يقوم الطالب أثنائها بعمل بحث أو تجربة وغيرها من الأعمال التي تحتاج إلى بحث خلال فترة زمنية محددة تتناسب مع عمر الطالب ومستواه وقدراته.

وتختلف أدوات التقويم كذلك حسب الهدف المراد تقويمه وأشهرها:

أ. الأسئلة الشفوية

ب. الأسئلة الكتابية

ج. قائمة الرصد

د. سلم التقدير

و. سجل المعلم التراكمي

ز. ملف الطالب. (باهي، والنمر، 2004)

3. الديناميكية (الاستمرارية)

يجب أن ينطلق التقويم من بداية عملية التعليم حتى الوصول إلى نهايتها مع نهاية العام الدراسي، وعلى المعلم أن يسعى إلى عملية التقويم ابتداء من تحديد أهداف المادة والحصة إلى الخطة اليومية والفصلية ثم تنفيذ الحصة بكافة جوانبها وما يحيط بها من أنشطة على مستوى الغرفة الصفية إلى المبنى المدرسي بشكل عام وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف في جميع المجالات المراد تقويمها وتلافيها.

إن الاستمرارية في عملية التقويم تؤدي بالتأكيد إلى المراقبة المستمرة لعملية التعليم من البداية إلى النهاية وأثناء التعلم أيضا.

4. الموضوعية

يقصد بالموضوعية: استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوم.

إلا أن هذا التعريف يعني بالضرورة عدم الأخذ برأي المعلم في تقويم طلابه، الا أن المعلم أحيانا يتعرض لحالات نفسية واجتماعية وضغوطات خارجية وداخلية تؤثر في حكمه على طلابه وبالتالي تؤثر على درجة الثبات في تقويم نتائج الطالب وتجعل نتائج التقويم غير عادلة لذا يجب الحد من ذاتية المعلم في عملية التقويم.

إن الموضوعية في التقويم لايتوقف عند حدود شخصية المعلم بل يمكن أن يحدث تفاوت في درجات الموضوعية في أساليب التقويم المختلفة (كويران، 2006)

5. العدالة ومراعاة الجانب الإنساني

كان وما زال التقويم عقابا للطالب والأهل في كثير من الأحيان على الرغم من أن أهداف التقويم لم تشير إلى أن يكون العقاب ضمن قواعدها لذا يجب على عملية التقويم أن تتسم بالعدالة ومراعاة الجانب الإنساني لدى الطالب فيقوم المعلم بتحديد الامتحان بناء على رغبة الطلاب وكذلك في أثناء إعلان النتائج

6. الوظيفية

من أهم أهداف التقويم التربوي الوظيفية حيث يقوم المعلم بدراسة نقاط الضعف لدى الطالب أو لديه للعمل على تحسين العملية التعليمية وتغيير الأسلوب أو الأداة أو طريقة الشرح أو أي من عناصر العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرادة من المادة.

7. المواءمة:

وتعني المواءمة معرفة الغرض من التقويم، فالتقويم الختامي يخدم غرضا يختلف تماما عن التقويم التشخيصي أو القبلي، ولكل منهم أساليب وأدوات تختلف عن غيرها وهذا يوفر الجهد المبذول من قبل المعلم والكلفة المترتبة على القيام بذلك والوقت اللازم لإجراء التقويم.

8. مراعاة الاقتصاد في الوقت والجهد والمال

ان الكثير من أنواع التقويم تكلف المدرسة والمعلم والطالب الكثير من الوقت والجهد والمال والوقت رغم إمكانية تفادي ذلك بشيء من الدراسة وتحديد الظروف المناسبة للتقويم وقتا وإمكانات وجهدا تفاديا لإرهاق المعلم والطالب والأهل والمدرسة أيضا.

كما إن التقويم يمكن أن يكون اقتصاديا بالنسبة للوقت، فالمعلم يقضي فترة طويلة في البحث عن أسئلة الاختبار ثم اجراء الاختبار وتصحيحه مما يزيد من جهده المبذول كل يوم في عملية التدريس، والتي يجب التركيز عليها بشكل جيد.

أما التكاليف فإنها عملية مجهدة لجميع أطراف العملية المشتركة في التقويم ابتداء من المدرسة وصولا إلى الطالب الجالس على مقاعد الدراسة.

9. توظيف التكنولوجيا

إن تطور الحياة بشكل عام ودخول أشكال التطور وخاصة في المجال التكنولوجي فرضت على المعلم أن يدخل ما تعلم وتدرب عليه في أشكال تقويمه لطلابه، فكثيرا ما اخذ المعلم في العصر الحالي أسئلته من تجارب لغيره وردت ضمن مواقع الكترونية مختلفة، كما ظهرت بنوك الأسئلة التي تقدم أشكالا محسنة من الاختبارات المدرسية، وهذا جميعا يحقق الكثير من الأهداف التقويمية بشكل أفضل للمعلم والطالب.

10. التعاون

عملية التقويم بحاجة إلى تعاون العديد من الأفراد المهتمين بتحسين العملية التعليمية وعلى هذا يجب أن يتصف التقويم بالتعاون من قبل المعلم والمدير والمشرف التربوي والمرشد وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين لتحقيق أعلى درجات الجودة والإتقان في تحقيق الأهداف المنشودة

11. مراعاة الأهداف

أن التقويم لابد له من الارتباط بالأهداف المراد تحقيقها في مادة ما من خلال التنويع بوسائل التقويم بما يناسب تحقيق الهدف فلا يمكن بحال من الأحوال أن تناسب طريقة واحدة أو أداة واحدة في التقويم قياس جميع الأهداف.

إن ارتباط التقويم بالأهداف يعني بالضرورة معرفة مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف وهو يربط الأداء بالهدف المرسوم الذي يقوم التقويم بتحديد مدى إتقانها.

7

12. الثبات

يعني الثبات: الحصول على نتائج متسقة ومنسجمة عند استخدام أسلوب التقويم، ويتم ذلك من خلال اختبارات معينة تشير إلى مستوى منسجم مع قدرات الطالب.

13. التوازن

يكون التقويم متوازنا في حال احتواء وسيلة التقويم على نسبة من الأسئلة أو المهام بكل جانب من جوانب التحصيل المراد الوصول إليه في المادة الدراسية، فهناك توازن بين المعارف البسيطة والقدرة على التطبيق والتحليل وإظهار المهارات المعرفية العليا والإبداع.

14. صلاحية الاستخدام

فالتقويم الجيد يتوقف على مناسبة الأداة وصلاحيتها وان تقوم بقياس المراد منها فان كان المراد منها هو قياس قدرة الطالب على الفهم فيجب البحث عن الأداة التي تتخصص في هذا النوع من التقويم بالذات

ويمكن القول أن مدى واقعية وسائل التقويم وصلاحية استخدامها توفر الجهد والوقت في الحصول على النتائج، لأن لكل وسيلة تقويمية طرق تصميم وتطبيقات فعلى المعلم أن يلتزم بإمكانية وصلاحية استخدام شكلا من التقويم.

أنواع التقويم

7

التقويم القبلي

ويبحث التقويم القبلي في مستوى الطالب في موضوع معين وذلك حتى نتمكن من تحديد مدى مناسبة مستوى الطالب لاستقبال معلومة جديدة ويتم التقويم القبلي بعدة طرق منها الاختبارات البسيطة والتي تقيس قدرات الطالب، أو المقابلة الشخصية والتعرف إلى خبرة الطالب السابقة. كما نستفيد من التقويم القبلي في معرفة كيفية توزيع الطلاب حسب قدراتهم في مستويات متعددة الاتجاهات.

يستخدم المعلم التقويم القبلي للبدء من خبرة الطالب السابقة، وكثيرا ما نستخدمه في التمهيد في بداية الحصة (حمدان، 2000).

التقويم البنائي(التكويني)

وهو العملية التقويمية التي يستخدمها المعلم أثناء التدريس وتبدأ من بداية الحصة الدراسية وأثناء السير فيها والتقويم التكويني يستعمل لملاحظة الطالب خلال عملية التدريس ويهدف إلى إعطاء التغذية الراجعة بشكل مستمر للمعلم وللطالب ذاته فهي تقدم للطالب التحفيز الدائم والتعزيز لعملية تعلمه وتبين له مواضع ضعفه التي تحتاج إلى تصحيح أما المعلم فتعطيه معلومات مهمة عن تعلم الطالب

التقويم التشخيصي

الكشف عن جوانب الضعف والقوة عند الطالب وعلى أساسه تبنى العديد من القرارات والأحكام الخاصة بعملية التعليم كما أنها ترتبط بالتقويم البنائي من جهة والتقويم النهائي من جهة أخرى، ذلك لان التقويم البنائي يقدم لنا التغذية الراجعة حول

تقدم الطالب والنهائي يبين الأهداف التي حققها الطالب مع نهاية المرحلة الدراسية أو الدرس أو الوحدة، وهنا نلاحظ أن التقويم التشخيصي يظهر أحيانا أسباب غير متوقعة لعدم تحقيق الطالب للأهداف مثل ضعف البصر أو السمع مثلا مما يستلزم تنبه المعلم التام لطالبه داخل الصف من خلال الملاحظة الدائمة. (ملحم، 2000)

التقويم الختامي

يبحث التقويم الختامي النتائج النهائية لعملية التعلم حيث يعطى الطالب علامات ترصد في سجلات خاصة، تبين مواقف الطلاب التعليمية بما يخص الترفيع إلى صف أعلى أو البقاء في ذات الصف في حالة عدم تحقيق الطالب للأهداف المطلوبة في المرحلة الدراسية الحالية، كذلك فان التقويم النهائي يفيد في مراجعة المعلم لنفسه ولطريقة تدريسه. (حسن، 2004)

ويمكننا من خلال التقويم النهائي الحكم على السياسة التربوية ومناسبتها للعمل بها وكذلك مناسبة المنهج المدرسي، والتقويم النهائي يعطي صورة واضحة عن إمكانيات الطلاب وبذا تساعد في عملية توزيعهم على التخصصات المختلفة.

اتجاهات حديثة في التقويم

التقويم الحقيقي

يستخدم التقويم الحقيقي لمعرفة ممارسة المتعلم الحقيقية والواقعية في تقويم نفسه فهو يعكس المستوى الفعلي لما حصله الطالب وطرق التقويم الواقعي عديدة وتحتوي على مشروعات تتطلب استعراض مهارات الطالب في حل المشكلات وتحليل المعلومات وتركيبها بشكل جديد.

التقويم الشامل

يمثل التقويم الشامل النظرة التربوية الحديثة للعملية التعليمية بشكل عام والتي يشكل التقويم جزأ لا يتجزأ منها والذي يهتم بجميع الجوانب المكونة لشخصية الطالب معرفة وميولا واستعدادات وقدرات وقيم. (جبريل، 2005).

التقويم التكويني والختامي

والتقويم التكويني هنا يشكل ثنائيا هاما مع التقويم الختامي فهو يعطي الفرصة لتشخيص التعلم والتحصيل ويساعد الطالب في إحراز التقدم في دراسته وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمعلم في اختيار أساليب التقويم التكويني حسب مستويات الطلاب والتغذية الراجعة التي تظهر نتائج تقدم الطلاب.

استخدام الاختبارات الخارجية في التقويم :

أن كفاءة الطالب تحدد من خلال محك خارجي وهو المستوى المطلوب للإتقان ويحدد هذا الإتقان المعلم أو وجهة أخرى دون مقارنة الطالب بزملائه، والاختبارات تكون مقننة لقياس القدرات والمهارات الأساسية والشروط والكفاءات الخاصة لتحديد أسس نقل الطلاب من صف إلى صف وتظهر كذلك من يحتاج من الطلاب إلى خدمات علاجية.

توظيف التكنولوجية في التقويم :

ومنها الفيديو واستخدام الكمبيوتر والفيديو التفاعلي والتلفزيون التعليمي والانترنت وبنوك المفردات الاختيارية وحقائب العمل. (فتحي واخرون، 2004)

مجالات التقويم التربوي:

إن عملية التقويم تدور في عدة محاور مهمة تمثل العملية التعليمية والتي تتمثل في الآتي:

- **تقويم المنهج لذاته:** وهذا يعني بالضرورة اشتمال التقويم على عناصر المنهج بشكل عام والعلاقات التي تربطها معا وتكون هذه العملية مستمرة.

  إن عملية تقويم المنهج لنفسه تبحث في المجالات الآتية :

- **تقويم الأهداف:** لا يكتفي التقويم أبدا بمعرفة مدى تحقق الأهداف عند الأفراد فقط بل يبحث في جانب مهم وهو تقويم الأهداف نفسها في سبيل تطويرها وتحسينها من خلال مدى واقعيتها وارتباطها بالمستوى التعليمي والتربوي للمتعلم وشمولها جميع المجالات وتدرجها ومناسبتها لميول الطلاب واستعداداتهم وإمكاناتهم وجميع خبراتهم. (حسن، 2004)

إن تقويم الأهداف يعني تعرضها للكثير من الحذف والإضافات أو التعديل العام بما يناسب الأهداف العامة وتغير الدراسات ونتائج البحوث أو الرؤية العامة للدولة أو المجتمع ولكنها عملية في غاية الصعوبة حيث إن الموضوع في وضع الهدف لم يكن يوما حاجة تلبى من قبل واضع المنهج أو رغبة في التغيير. وحتى يتم اختيار الأهداف التي نرغب بتحقيقها عند الطالب يجب أن نمتلك المعلومات اللازمة منها:

- قدرات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم حسب المرحلة النمائية التي ينتمون لها.
- حاجات المجتمع، مع الحفاض على التراث الثقافي والرغبة في البحث عن كل جديد ومتابعة التطورات العلمية الحديثة التي تدفع به إلى مصاف الدول المتقدمة عبر تأكيد أهدافا معينة عند أبنائه.
- الاستفادة من أعمال المختصين في مجال التربية والعلماء والمهتمين في المجالات المعرفية المختلفة سواء كانوا معلمين أو مشرفين أو منهجيين أو تربويين. (العاني، الكحلوت، 2005)

- **تقويم محتوى المنهج:** وذلك من خلال دلالته وصدقه وارتباطه بالأهداف وأسلوب تنظيمه والمعايير التي روعيت في اختياره.
- **تقويم أنشطة المنهج:** من خلال مدى أهمية دورها في تحقيق أهداف المنهج ومناسبتها لنضج الطلاب واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم ومدى تنوعها وإمكانية تنفيذها.
- **تقويم الأساليب والوسائل:** وذلك في البحث في تنوعها وشمولها وملاءتها في إصدار الحكم على تحقيق الأهداف وشمولها لتقويم جوانب المحتوى ونشاطات التعليم والتعلم، فما يناسب موضوع ما لا يناسب آخر أو لا يناسب نوعية طلاب معينين مما يستدعي تغييرها.
- **تقويم مدى التماسك والترابط والتوافق بين جميع عناصر المنهج:** وذلك بتحقيقه للتكامل كوحدة واحدة متماسكة.

- تقويم نتاج المنهج: أي تقويم اثر المنهج المتحقق في البيئة والمجتمع والطالب وذلك من خلال:
- تقويم نمو الطلبة: في اكتسابهم للمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم والنمو الجسمي والنفسي
- تقويم اثر المنهج في البيئة والمجتمع: ويظهر بكفاءة الخريجين في المجتمع وقدرتهم على التكيف مع المجتمع والاستجابة لحاجاته ومتطلباته.
- تقويم التدريس: يبحث المعلم دائماً عن الطريقة المثلى في التدريس ومع ذلك نجد كثير من الطلبة غير متفاعلين معه لأن هذه الطريقة التي اتبعها المعلم لم تكن ناجحة في إيصال المعلومة لهم.

من هنا يجب أن تقوم عملية التدريس من خلال قياس درجة كفاءة المعلم في تدريس مادته وفاعلية طريقة تدريسه في تحقيق الأهداف، ومدى تنوعها ومناسبتها للمحتوى الموجود ومدى تحقيق هذه الطرق في تحقيق التفاعل بين الطالب والمعلم وإثارة تفكيره وقدرتة على حل المشكلات وتدريب الطالب على الاكتشاف والمشاركة في التعلم والتعليم. (عكاشة،، والبنا، 1999)

استخدامات التقويم:

هناك أربعة استخدامات مهمة للتقويم في مجال التربية وهي:

- القرارات الإدارية: بمعنى استخدام التقويم لخدمة المدرسة من خلال السجلات التي تحتفظ فيها المدرسة بملفات الطلاب لغايات النقل أو الحصول على معلومات عامة عن الطالب.
- قرارات منهجية وتعليمية تعلميه: وهي قرارات يوفرها التقويم لمعرفة مواطن الضعف والقوة عند الطلاب ومدى تحقيق الأهداف المنشودة عند كل طالب منهم.
- قرارات تتعلق بالإرشاد والتوجيه التربوي والمهني: ونعني هنا الحصول على معلومات تفيد المعلم في إرشاد الطالب دراسيا أو نحو المهنة التي يمكن له أن يبدع فيها بناء على النتائج التي وصل إليها ومهاراته العامة وميوله.

- الأغراض الخاصة بالأبحاث: إن الأبحاث والدراسات هي الداعم العلمي حول كل جديد في مجال التربية بما يخدم عملية التعليم ويحقق بالتالي الأهداف المرسومة لها (سلامة، 2008).

دواعي تقويم المنهج:

1. الرغبة في الاطمئنان إلى سلامة المنهج:وحسن تنفيذه وتحديد الأخطاء والعيوب فيه للتغلب عليها وإصلاحها.
2. التغيرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة: أن المعرفة تتغير باستمرار وهذ يستدعي تجديد المنهج الدراسي باستمرار حتى يواكب التغير المتسارع.
3. التغييرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية: والتي تفرض أنماطا جديدة من الحياة والتفكير مما يستدعي تقويم المناهج والعمل على تقويمها وتعديلها.
4. التطورات التربوية في مجال إعداد المناهج وتنفيذها كالتعلم والتعليم الأمر الذي يستدعي تقويم المناهج في ضوء هذه التطورات.
5. التغيرات في السياسة التربوية:كتغير السلم التعليمي في بلد ما أو إدخال تعديل على النسبة المعطاة لكل مادة من المواد.
6. التحديات التي تواجه الأمم والشعوب:
7. ضعف النتائج التي تؤدي إليها عملية تطبيق منهاج معين كضعف الخريجين وعدم قدرتهم مع خريجي أنظمة تربوية أخرى. (جابر، 1996)، (جبريل، 2005)، (خير الله، 1998)

7

خطوات تقويم المنهج

إن التخطيط لعملية التقويم يتوقف عليها نجاح العملية، وحتى نحكم بان التقويم يقوم على أسس علمية سليمة لا بد له من أن يتصف بالصفات الآتية :

1. تحديد الهدف من التقويم، وذلك بتحديد الجوانب التي نبحث فيها بتوجية من الأهداف الموضوعة.

2. بناء أدوات التقويم، أو اختيار الأفضل مما هو موجود من هذه الأدوات، أو نقوم بالتعديل على بعض الأدوات لتناسب المطلوب، أو ببناء أدوات تقويمية جديدة.
3. اختيار الشخص الذي يقوم بعملية التقويم: ذلك لان عملية التقويم تحتاج لأفراد مدربين قادرين على تحقيق المطلوب من عملية التقويم واستخدام الأدوات التقويمية بشكل سليم.
4. وضع الإطار الزمني لعملية التقويم: فلكل وسيلة تقويمية وقت يتم استخدامها وعدد الاستخدامات الممكنة لكل وسيلة من الوسائل وكذلك للعملية التقويمية بشكل عام وقت انجاز يجب أن تتم فيه.
5. جمع البيانات وتفسيرها وتحليلها: وذلك بعد الاطمئنان لعملية جمع المعلومات ويتم تفسير النتائج وتحليلها بطريقة علمية دقيقة.
6. إصدار الحكم: بعد استخلاص النتائج وتحليلها يتم إصدار القرار حول المنهج، وتقديم الصورة النهائية حول مواطن القوة التي يجب الإبقاء عليها والنظر في مواطن الضعف وتنحيتها من المنهج.
7. اتخاذ القرار المناسب: بعد الحصول على الحكم العادل، القائم على أسس علمية دقيقة في حق المنهج والذي قومَ من قبل المختصين فيتغير المنهج أو التعديل عليه يتم اتخاذ القرار النهائي بالإبقاء عليه أو حذفه أو تعديله أو تطويره (درويش، وحسين، 2002)

وسائل التقويم

حتى تتم عملية التقويم بشكل سليم يجب علينا استخدام وسيلة تقويمية مناسبة ذلك لان لكل جانب من جوانب المنهج ما يناسبه من وسائل تختلف في طبيعتها والهدف منها فما يحققه الاختبار لا تحققه أحيانا المقابلة وما يقاس بالملاحظة لا تحققه الاستبانة. أما أكثر الوسائل المستخدمة في التقويم :

1. الاختبارات

وهي أكثر الوسائل التقويمية انتشارا ولكن يحدث التطوير والتعديل عليها بما يناسب العصر ونتائج البحوث والدراسات التربوية التي تتغير من وقت لاخر. ومن أنواع الاختبارات:

- **الاختبارات التحصيلية:** تستخدم الاختبارات التحصيلية في قياس التحصيل الدراسي ورغم أنها وسيلة قديمة إلا أنها ما زالت أهم وسائل تقويم التحصيل عند الطالب، كما وتستخدم في سبيل الكشف عن كفاءة طرق التدريس المستخدمة في تحقيق الأهداف لان الهدف منها بعد ذلك معرفة مدى تحصيل الطالب. وتقسم اختبارات التحصيل إلى مجموعتين رئيسيتين وهما :

1. اختبارات من إعداد المعلم، ويقوم المعلم ببناء الاختبار وتطبيقه وتصحيحه وتحليل النتائج وتفسيرها، ذلك لأنها لأكثر اتصالا بالمنهج والأكثر معرفة بأهدافه وطلابه ولكن لا بد لنا من التأكيد على أن هذه الاختبارات لا تصلح إلا لطلاب معلم بعينه، كما ولا تصلح لعمل مقارنات مع غيره.
2. اختبارات تعدها مراكز تربوية: ويكون الغرض منها إجراء مقارنات بين تحصيل الطلبة في منطقة تعليمية معينة ويكون الهدف منها قياس تحقيق أهداف المنهج بشكل عام، ومنها الاختبارات الوطنية التي تجرى كل عام في مادة معينة. وتصنف الاختبارات التحصيلية إلى تحريرية وشفوية واختبارات عملية، أما الاختبارات التحريرية فتقسم إلى :

7

- **اختبارات المقال:** التي تكلف الطالب بالإجابة عن سؤال تتطلب إجابته استخدام الطالب العديد من الصفحات للإجابة عنه وتتميز اختبارات المقال بسهولة إعدادها وقدرتها على الكشف عن مهارة الطالب في الإجابة المنظمة، المترابطة في الإجابة عن السؤال، كما وتكشف عن القدرات العقلية العليا لدى الطالب من خلال استخدامه في الإجابة أحيانا الحكم على أمر ما ونقده وبيان رأيه الشخصي فيه.
- **الأسئلة المقالية ذاتية التصحيح:** وهذا من العيوب الكبيرة التي تضع الطالب تحت رحمة أفكار المصحح ومزاجه أحيانا ورؤيته حول الإجابة النموذجية للسؤال.

هذه الاختبارات تتطلب فهما واحدا للسؤال من قبل الطلاب، وهذه سلبية واضحة في هذا النوع من الاختبارات فالفروق الفردية بينهم تجعل طريقة الفهم للسؤال وبالتالي الإجابة مختلفة من طالب لآخر مما يؤثر بالضرورة على دقة قياس التحصيل الحقيقي لديهم. (الطيب، 2005)

- **الاختبارات الموضوعية:** وتتضمن أسئلة الاختيار من متعدد، اختبارات الصواب والخطأ، المزاوجة، التكميل، .

تتميز الاختبارات الموضوعية بصفات منها:

- سهولة التصحيح، ولربما تمكن الطالب من التصحيح لنفسه.
- البعد عن مزاجية المصحح.
- الثبات، فلا تتأثر بقدرات الطلاب اللغوية وقدرتهم على التعبير والكتابة السريعة
- تكشف عن جوانب مهمة لدى الطالب مثل سرعة التفكير.
- مفيدة للطلاب الذين يعانون من مشاكل في الكتابة والتعبير.
- شمولها لجميع جوانب الكتاب المدرسي.

على الرغم من هذه الصفات المحببة جميعا في الاختبارات الموضوعية إلا أنها لا تخلو من العيوب ذلك لأننا لا نستطيع استخدامها في جميع المواد، كذلك فانهالا تقيس القدرات الحقيقية لدى الطالب في التعبير وعرض الأفكار ولا تساعد على الابتكار واستخدام درجات التفكير العليا.

- **الاختبارات المقننة:** وهي تطوير للاختبارات الموضوعية ولكنها من الدقة والإتقان بحيث أنها تفوقت على الأسئلة الموضوعية بشكل كبير وتتميز بعدة صفات منها:
  - الدقة والبعد عن العيوب التي ترد في الأسئلة الموضوعية.
  - تستخدم فيه العديد من الأسئلة مما يقلل الصدفة في حصول الطالب على النتيجة.
  - خضوعه لعملية التجريب قبل استخدامه على صورته النهائية.
  - ترتب الأسئلة فيه ترتيبا عشوائيا.

- **اختبارات الأداء:** وتعمل هذه الاختبارات على قياس مهارة الطلاب في أداء عمل ما مثل رسم الخرائط أو إلقاء قصيدة أو تمثيل مسرحية ومما يتطلب مهارات خاصة تختلف من طالب إلى آخر ويستطيع المعلم معرفة قدرات طلابه من خلال الملاحظة وكثيرا ما

تستخدم مهارات الأداء في مختبرات العلوم عند إجراء تجربة ما أو في المدارس المهنية التي يطلب المعلم فيها من طلابه أداء وظيفة ما باستخدام مهارة خاصة. تكشف مكامن القدرات والاستعدادات والمهارات والميول عند الطلاب.

2. الملاحظة

وتعني مشاهدة سلوك الفرد في موقف معين، ومن ثم تسجيل ما تم مشاهدته أو ملاحظته بدون زيادة أو نقصان وتكون الملاحظة غير مباشرة. من خلال الوصول اليها من مصدر من مصادر المعرفة. فمثلا إذا قمنا بقراءة كتاب يتحدث عن خالد بن الوليد وتعرفنا على خططة العسكرية.

3. المقابلة

7

وتتم المقابلة من خلال طرح أسئلة شفوية على الطالب واستقبال الاستجابات، يقوم المعلم في البداية أو المقوم بشكل عام إلى شرح أهداف المقابلة للطالب حتى تؤتي ثمارها، وعلى هذا يجب أن يهتم المقوم بنوعية الأسئلة المطروحة، وعدم احتوائها على أسئلة محرجة أو تدعو إلى الملل ويجب أن تتم المقابلة في أجواء تسودها السرية التي تشعر الطالب بالأمان.

4. الاستبيان

وهو وسيلة قادرة على جمع الآراء الموحدة حول موضوع ما وتتميز بسرعة تنفيذها على شريحة كبيرة في وقت قصير وللاستبيان عدة أنواع منها الاستبيان المفتوح والاستبيان المغلق أو المقفل

5. التقارير الذاتية

من وسائل التقويم المشهورة ولكنها تتميز بالذاتية وتقويم الأفراد لأنفسهم، والتقارير الذاتية تساهم في تقويم الصفات الشخصية والاجتماعية للطالب، كما أنها تعطي المقوم صورة عن قدرة الطالب على تقدير ذاته ومدى رضاه عن نفسه وتبين كذلك صفات محددة في شخصيته مثل الطاعة، الخوف، الانطوائية، السعادة وغيرها.

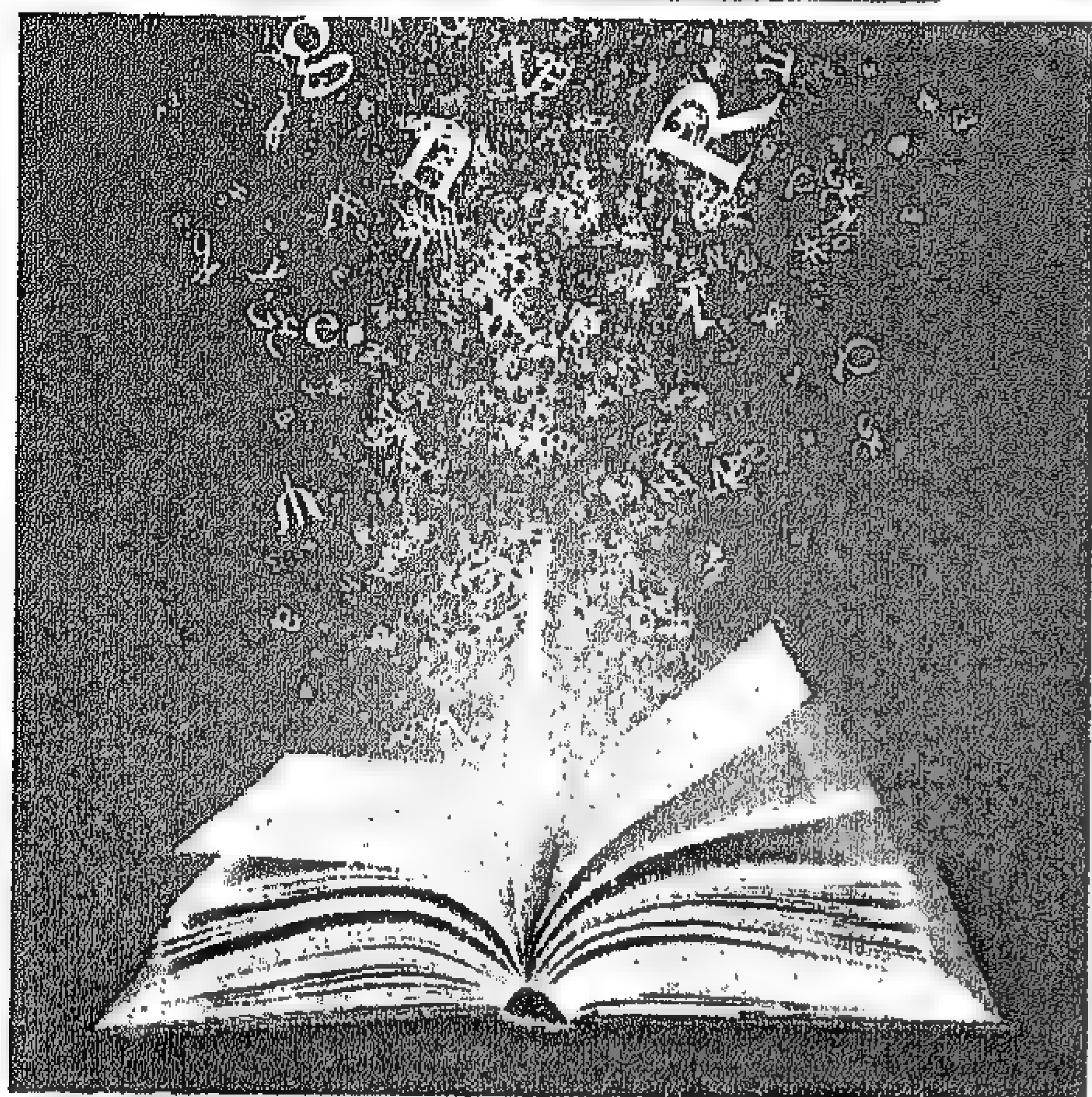
6. دراسة الحالة

ترتبط دراسة الحالة على الأغلب في المدارس على الطلاب الذين يعانون من مشكلة ما مثل ضعف التحصيل أو العدائية ويقوم بها على الغالب المرشد التربوي مع المعلم لجمع اكبر قدر من المعلومات حول الطالب لمعرفة سبب المشكلة والتوصل إلى طرق حلها.

7. السجلات

7

هذه الوسيلة التقويمية تستخدم الان بقوة في المدارس وتنتقل مع الطالب من صف لآخر ومن مكان لاخر تحمل ملف خاص لكل طالب يحوي معلومات تعرف بشخصيته مثل الاسم وتاريخ الميلاد والحالة الصحية والهوايات والميول والمشكلات التي تعرض لها الطالب



الفصل الثامن

نماذج تقويم المنهج

» نماذج تقويم المنهج

8

نماذج تقويم المنهج

نماذج تقويم المنهج

هناك عدة نماذج لتقويم المنهج وكل منها يركز على واحدة أو أكثر من جوانب العملية التقويمية فهي في هذه الحالة لا تمثل بدائل لبعضها بل تكمل بعضها بعضا ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات:

1_ النماذج التي تركز على قياس النواتج التعليمية المرغوبة ويعتبر نموذج رالف تيلور الذي قدمه عام 1950 افضل النماذج التي تمثل هذه الفئة

2_ النماذج التي تركز على قياس الجدارة أو المزايا المتضمنة في البيئة التعليمية التي سينفذ فيها ويتم التركيز في هذه النماذج على التقويم البنائي أكثر من التقويم الختامي ومن هذه النماذج نموذج ستيك وسكريفين.

3_ النماذج الموجهة لخدمة صناعة القرارات:

وتركز هذه الفئة من النماذج على الحصول على المعلومات وتقديمها لأصحاب القرار من اجل تحسين المنهج أو البرنامج ومفاد هذه العملية أن التقويم ذات قيمة إذا استطاع التأثير في الأفعال المستقبلية ومن هذه النماذج نموذج ستفلبيم كما أن نموذج ستيك يمكن أن يقع ضمن هذه الفئة أيضا.

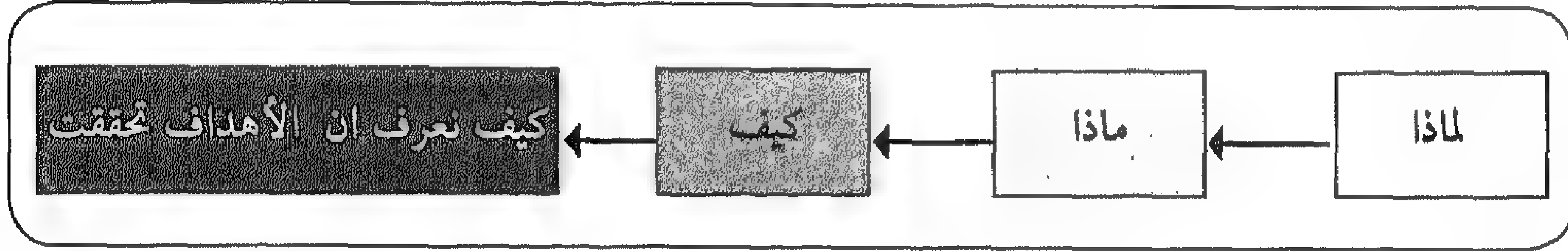
وسوف نتناول عدد من هذه النماذج:

نموذج رالف تايلور (Tyler)

كان تايلر يرى أن التقويم هو: «عملية منتظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية «وعلى هذا ربط بين التقويم والهدف.

يقوم نموذج تايلر على أربعة تساؤلات يمثل الإجابة عنها خطوة في عملية التقويم وهذه الأسئلة هي :

- لماذا نقوم بالتقويم ؟ والإجابة عنها تكون من خلال تحديد الأهداف
- ماذا نقوم ؟ أي تحديد المحتوى وعناصر المحتوى المقوم
- كيف نقوم ؟ أي ما هي الأساليب المستخدمة في التقويم وما هي الأساليب الأكثر مواءمة لتقويم محتوى ما دون غيره.
- كيف نعرف أن الأهداف تحققت ؟ وتكون بمقارنة النتائج بالأهداف المراد تحقيقها والشكل رقم (21) يوضح نموذج رالف تايلور



نموذج رالف تايلور
شكل (21)

يعتبر من أقدم النماذج الذي يعتبر أن العملية التربوية تتكون من ثلاث عناصر رئيسية هي: الأهداف التربوية والخبرات التعليمية والاختبارات التحصيليه وفي رأي تايلور أن التقويم عبارة عن معرفة فيما إذا كانت الأهداف التربوية تحققت أم لم تتحقق ويمكن تلخيص نموذج تايلور في الخطوات التالية :

1. توضيح الأهداف التعليمية وتحديدها بحيث توضح محتوى التعلم والسلوك المتوقع من الطالب.
2. تحديد الموقف التعليمي الذي سيظهر الطالب السلوك التعليمي فيه
3. تصميم أدوات قياس مناسبة تتوفر فيها صفات الصدق والموضوعية والثبات.
4. استخدام أدوات القياس
5. المقارنة بين النتائج القبلية والبعديه لتقيس مقدار التغير الحاصل في نواتج التعلم
6. تحليل النتائج بهدف تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في المنهج

7. استخدام النتائج التي حصلت عليها عملية التقويم في إجراء التعديلات الضرورية على المنهج. (Wiggins، 1998)

ويتمتع نموذج تايلور بسهولة التطبيق وتركيزه على نقاط القوة والضعف في المنهج بدلا من اهتمامه بأداء الطالب كما انه يعتبر منطقيا ومنظما ويؤكد على استمرارية التقويم والتطوير

أما الانتقادات التي وجهت لنموذج تايلور:

أ. انه يركز على التقويم القبلي والبعدي ولم يعط اهتماما للتقويم التكويني أو البنائي

ب. أن تركيزه على التقيد بالأهداف المسبقة يعيق الابتكار في عملية تطوير المنهج

ج. انه لم يصف طريقة لتقويم الأهداف التربوية بحد ذاته.

(Nitko، 2004)

8

نموذج هاموند (Hammond Model)

يركز النموذج على أن التقويم يمثل التعرف على مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة.

ومن الخطوات التي يقترحها هاموند للتقويم الجيد:

- تحديد جوانب المنهج أو البرنامج المدرسي المراد تقويمها
- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بالجوانب المذكورة
- تحديد الأهداف بصورة إجرائية
- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف السلوكية
- تحليل النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي
- ويمتاز هذا النموذج بتركيزه على تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج، واستخدام التغذية الراجعة للتقويم، من أجل تعديل هذه الأهداف، ثم توضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج. (Wiggins، 1998).

ملاحظات على نموذج هاموند:

امتاز نموذج هاموند بأنه اقتصر على النتاجات التعليمية المتمثلة بتحصيل الطلاب للأهداف.

لم يشر هاموند بطريقة أو بأخرى إلى مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب في عملية التقويم

نموذج ستفلبيم (Stufflebeam Model).

وهو أكثر النماذج شهرةً وشيوعاً بين المهتمين بعملية تقويم المناهج أو البرامج المدرسية. ويمكن تعريف التقويم حسب هذا النموذج على انه» عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار». ويركز هذا التعريف على ضرورة عملية صنع القرار، وعلى استمرارية التقويم، وان التخطيط والحصول على المعلومات يتضمن الكثير من النشاطات بين المقوم وصانع القرار. أي أن هناك ثلاث خطوات في عملية التقويم هناك التخطيط، وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها، وأخيراً تنظيم المعلومات بشكل يساهم في الاستفادة منها في إصدار القرارات أو الأحكام الخاصة بالمنهج أو البرنامج المدرسي. (Carr، and Harris، 2001)

وقد اقترح ستفلبيم في نموذجه أربع أنماط من التقويم هي:

1. **تقويم الإطار العام للموقف**

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى توفير الأساس النظري السليم لتحديد الأهداف التربوية. حيث تتم هنا عملية تحديد الأهداف التربوية العامة، والهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج التربوي. كما يتم تحديد العناصر ذات الصلة بالموقف العام أو المحيط، والتي تساعد على تحديد المشكلات والاحتياجات. ويركز هذا النوع من التقويم، على الأسلوب الوصفي والمقارن الذي يعمل على تحديد مجموعة من الأهداف التي سيتم تصميم المنهج أو البرنامج المدرسي في ضوئها.

2. **تقويم المدخلات**

ويتم فيه توفير المعلومات الضرورية عن الإمكانات الإدارية والمالية والأهداف التعليمية واستراتيجيات تحقيقها وكيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات. كما يعمل المقوم على اختيار البدائل والاستراتيجيات الملائمة.

3. تقويم العمليات

يتم في هذا النوع من التقويم تحديد جوانب النقص في الخطوات التنفيذية، والتعرف على مدى صلاحية تصميم البرنامج للواقع العملي التنفيذي. وتتلخص مهمة المقوم التربوي هنا في وصف النشاطات والفعاليات الجارية في البرنامج لتحقيق الأهداف، مع ملاحظة جوانب النقص، وما يتطلب ذلك من تعديل أو تطوير.

4. تقويم المخرجات أو النتاجات التعليمية

ويتم في هذا النوع من التقويم قياس وتفسير ما تم تحقيقه من الأهداف. ولا يقتصر ذلك على النتاجات فقط، وإنما تجري أيضاً خلال مراحل سير البرنامج. (Carr، and Harris، 2001)

نموذج بروفس (Provus Model)

ويركز هذا النموذج على النواحي التالية:

تحديد معايير للبرنامج التربوي

تحديد ما إذا كان هناك أي نقص بين جوانب البرنامج من جهة، والمعايير المتعلقة بهذا البرنامج من جهة أخرى. استخدام المعلومات التي يتم الحصول غليها حول التناقض من أجل تغيير الطريقة أو تغيير معايير البرنامج. ويعني النقص أو التناقض الفرق بين المعيار الموضوع والأداء الفعلي له. أما أهم مراحل هذا التقويم فهي:

- تصميم برنامج التقويم من حيث الأهداف والمواد اللازمة لتطبيقه وطبيعة البرنامج المطروح.
- التجهيز للبرنامج وتناسب برنامج التقويم مع المواد المطلوبة لتطبيقه.
- العملية وفيها يتم المقارنة بين المعايير المحددة والأداء الفعلي.
- النتائج، أي التعرف إلى مدى تحقيق البرنامج للأهداف.
- مقارنة النتائج: ويتم في هذه المرحلة مقارنة ما تحقق مقارنة بالتكلفة.

إن أهمية نموذج بروفس تكمن في أن المعلومات التي تقدم في كل مرحلة تفيد في التقدم للمرحلة التي تليها كما وتعيد النظر في معايير البرنامج أو عملياته كما يمكن لنا من خلال هذه المعلومات المقدمة من إعادة تصميم المرحلة حسب نتائج تقويمها أو إلغاء البرنامج.

نموذج سكريفن

لقد شكك سكريفن في جدوى الافتراض الذي يعتبر الأهداف في عملية التقويم ولذا قدم نموذجا لتقويم المنهج خاليا من الأهداف لعدم اقتناعه بأهمية الأهداف وذلك بناء على تجربته العملية في التقويم حيث لاحظ أن المؤثرات الجانبية أكثر دلالة من الأهداف الأصلية (Hunsaker & Callahan 1993).

ويتعين على المقوم الذي يستخدم نموذج سكرفين الخالي من الأهداف أن يكون ملاحظا حياديا وان يحدد حاجات الفئة المستهدفة بالتقويم قبل الشروع في العملية ويمتاز نموذج سكريفن انه لفت الانتباه إلى المؤثرات والنتائج غير المقصودة ولتوضيح ذلك يضرب مثلا لو أن برنامج لتدريس الرياضيات حقق أهدافه في تحسين المهارات الحسابية ولكن في الوقت نفسه ظهرت آثار غير مقصودة تشير إلى نقص اهتمام الطلاب بالرياضيات فان مثل هذا البرنامج لا يعتبر برنامجا ناجحا (McCulloch، 2001).

وقد أكد سكريفن في نموذجه على استخدام الأساليب الكيفية في مقابل الأساليب الكمية التي استخدمت بكثافة في النماذج الأخرى ويعترف سكريفن بان نموذجه الخالي من الأهداف لا يوفر بمفرده المعلومات اللازمة لأصحاب القرار في مجال تطوير المناهج ولابد من استخدام إجراءات تقويمية أخرى مؤسسة على الأهداف التربوية. (Hunsaker & Callahan 1993).

ويؤخذ على نموذجه نقص التوجيهات الكافية والواضحة لطريقة استخدامه حيث أن استخداماته لا تقتصر على الخبراء الذين لا يحتاجون تعليمات في تقويم المؤثرات الجانبية وحاجات الفئات المستهدفة بالتقويم. (McCulloch، 2001)

نموذج ألكين Alkin Model

ويحدد هذا النموذج خمس خطوات ينبغي القيام بها عند تقويم البرنامج التربوي. وهذه الخطوات هي:

- تقييم النظم: ويتم فيها جمع المعلومات وتجيزها من أجل اتخاذ قرارات عن حالة النظام أو وضعه.
- تخطيط البرنامج: حيث يتم في هذه المرحلة توفير المعلومات التي تساعد اختيار برامج معينة تحقق الأهداف والحاجات الخاصة المطلوبة.
- تنفيذ البرنامج: وهي خطوة ضرورية لتوفير المعلومات ذات العلاقة بالدرجة التي يتم فيها تقديم البرنامج بالطريقة المطلوبة، وللمجموعة المطلوبة أيضاً.
- تطوير البرنامج: ويتم في هذه المرحلة توفير المعلومات من خلال البرنامج عن الطريقة التي يعمل بها البرنامج نفسه، والطريقة التي يتم فيها تحقيق الأهداف، وعن ماهية النتاجات التعليمية غير المتوقعة التي قد تظهر. وتعتبر هذه المعلومات ذات قيمة واضحة في تعديل البرنامج وتطويره.
- إجازة البرنامج: وتعمل هذه الخطوة على توفير المعلومات التي قد يستخدمها صانعي القرارات في التوصل إلى أحكامهم عن قيمة البرنامج، عن قيمة البرامج، وإمكانية تعميمه إلى مواقف أخرى متقاربة (الدوسري، 0020).

نموذج ستيك (Stake)

يعرف ستيك التقويم على انه التقويم الذي يتركز حول الأنشطة الفعلية للبرنامج أكثر من المقاصد البعيدة.

ويسمى أيضا النموذج الحساس لأنه اخذ اهتمامات العاملين في التعليم وحساسياتهم بعين الاعتبار عند تصميم نموذجه ويقوم نموذجه على افتراض أن اهتمامات الأشخاص الذين يتم من اجلهم التقويم لها اثر كبير في تحديد القضايا المتضمنة في عملية التقويم.

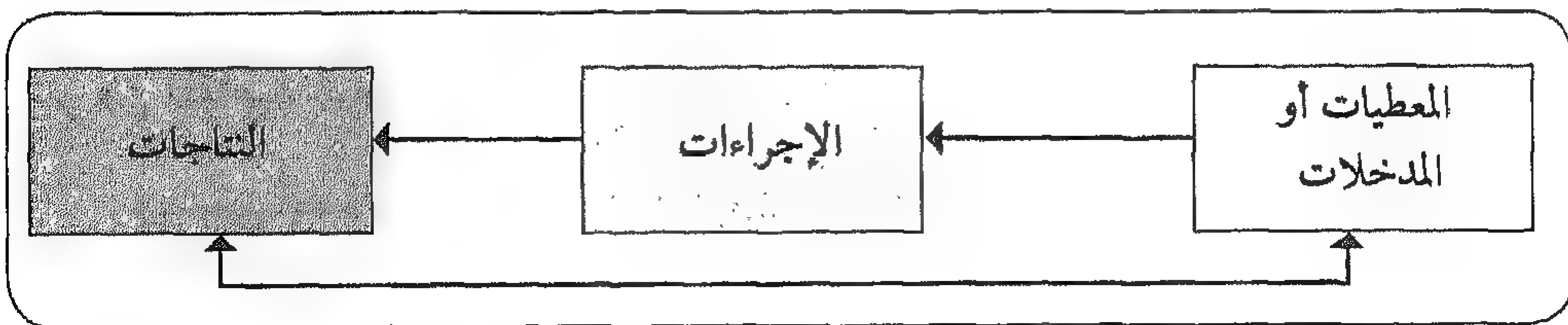
أهداف نموذج ستيك:

يهدف نموذج ستيك إلى حث المشاركين والذين يتأثرون بهذا البرنامج التقويمي إلى الاستجابة للمعلومات التي تم جمعها وقدمها لهم وتقدير أهميته (الدوسري، 2000).

وتتكون عملية التقويم عنده من الخطوات التالية:

1. مقابلة الطلاب وهيئات التدريس والمعنيين لتفهم وجهات نظرهم ومفهومهم لعملية التقويم ومقاصدها
2. تحليل آرائهم وأية وثائق أخرى لتحديد مجال عملية التقويم
3. ملاحظة المنهج عن قرب للتعرف على فاعليته
4. يكشف الملاحظ الأهداف الحقيقية للمنهج كما يكشف اهتمامات القائمين على تنفيذ المنهج
5. تحديد القضايا والمشكلات التي ينبغي تقويمها وتصميم التقويم المناسب لكل منها
6. اختيار الوسائل المناسبة للوصول إلى المعلومات المرغوبة وفي اغلب الأحيان تكون هذه الوسائل عبارة عن ملاحظين ومحكمين
7. جمع المعلومات
8. تصنيف المعلومات وتحليلها
9. عمل التقارير التي تناسب نوعيات المعنيين وذلك من خلال حساسيته للاهتمامات المختلفة لهم.

ويمثل نموذج ستيك في التقويم الشكل رقم (22) والذي تمثل فيه المجالات المطروحة التتابع والتوافق بين جميع المراحل:



نموذج ستيك

شكل (22)

- المدخلات، بمعنى الظروف قبل عملية التعلم والتعليم.
- العمليات، أي التفاعل الحاصل بين الطلاب والمعلم أو بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب وأولياء الأمور أو المرشد.
- النتاجات وهي تحصيل الطالب وقدراته واتجاهاته التي حصلها نتيجة الخبرة التي مر بها.

فائدة نموذج ستيك:

- المقوم يعتمد على الوصف والتقارير التي يقدمها الأشخاص الذين يرتبطون ارتباطا وثيقا بالمنهج مما يعطي ثقة عالية في النتائج التي تم الحصول عليها.
- المقوم يصف المعلومات كيفيا وليس كميا فقط مما يحدد صلاحية المنهج بشكل قوي.

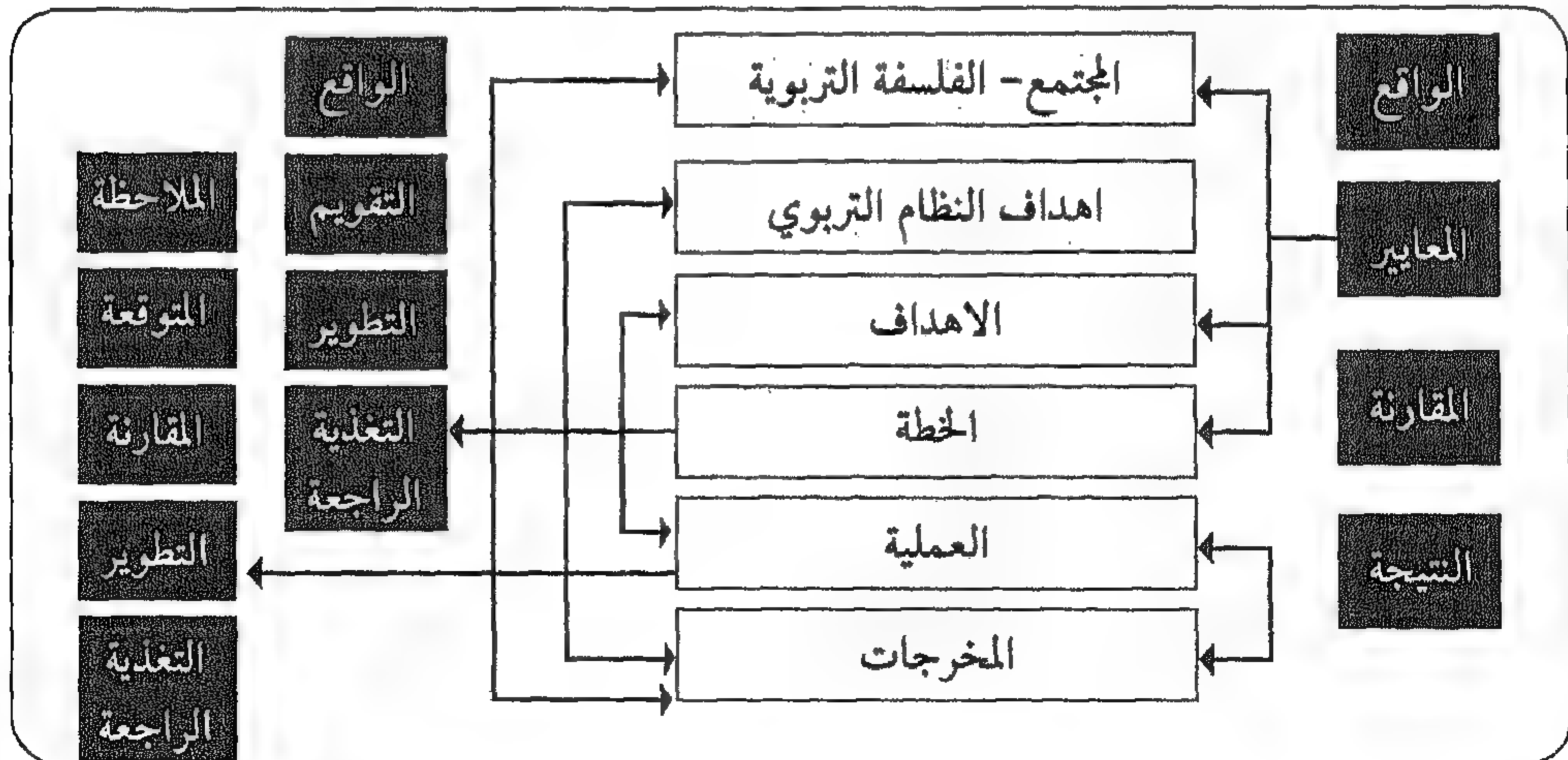
نموذج الصانع

8

تم وضع هذا الأنموذج على يدي مجموعة من باحثين يعملون في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ويطلق على هذا الأنموذج اسم (تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي أو التطوير المستمر.

يقوم هذا النموذج على أربعة مراحل هي:(تقويم الأهداف، تقويم الخطة، تقويم العمليات، تقويم النواتج) (الجعفري، 2010).

والشكل رقم (23) يوضح مراحل النموذج.



نموذج الصانع

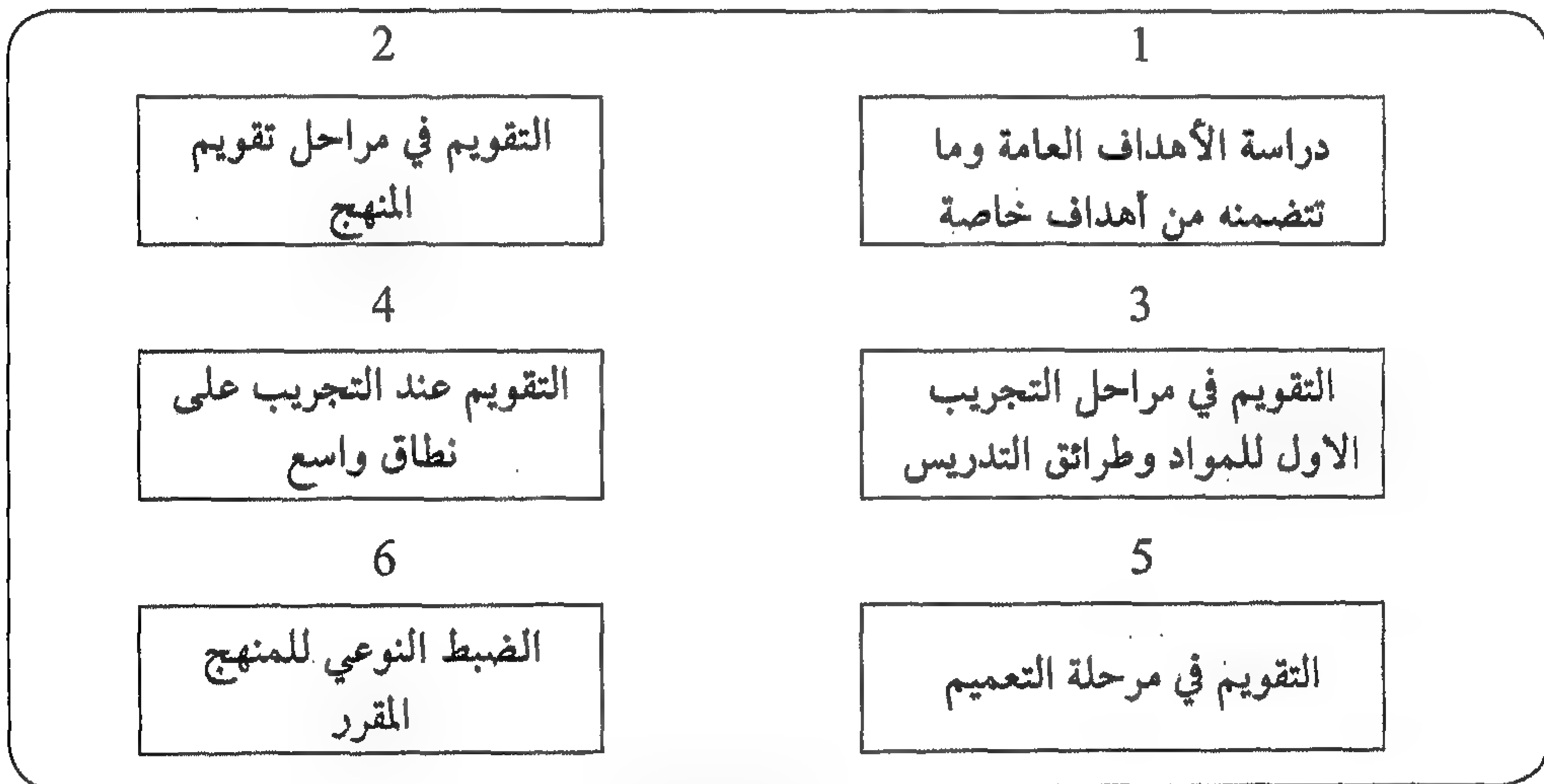
شكل (23)

نموذج أللقاني (1981)

نموذج أللقاني ركز على عدة معايير يتبعها في عملية التقويم هي :

- التأكيد على الأهداف العامة والخاصة للتربية.
- الاهتمام بالتجريب لما تحويه المواد التعليمية والطرق التعليمية والعمل على مراجعتها.
- اتساع رقعة التجريب وعدم اقتصارها على عينة بسيطة.
- التأكيد على التقويم في مرحلة تعميم المنهج.
- التركيز على الضبط النوعي للمنهج المطور.
- قيام التقويم من خلال معايير معينة في سبيل تقويم الأهداف والمحتوى وعملية التدريس والمادة الدراسية.

والشكل رقم (24) يوضح النموذج



نموذج أللقاني

شكل (24)

نموذج ألشبلي التراجعي (1984)

أما ألشبلي فقد قدم نموذجا لتقويم العملية التعليمية عام 1976م وفي عام 1984م قدمه ذاته لاكتشاف الخلل في المنهج بحيث يبدأ بالتقويم وينتهي بتحديد الفلسفة التربوية التي بني على أساسها المنهج.

يبدأ الشبلي باقتراح فحص كل عنصر من عناصر المنهج ضمن معايير معينة حددها لبيان سلامة العنصر المفحوص ليكتشف الخلل، أما مراحل نموذج الشبلي فهي على النحو الآتي:

- أساليب التقويم المستخدمة.
- طبيعة المتعلم.
- أساليب التدريس.
- الكتاب والوسائل التعليمية.
- الخبرات التربوية.
- الأهداف السلوكية والأهداف الخاصة للمواد.
- الأهداف التربوية العامة والفلسفة التربوية.

8

(الشبلي، 1984).

نموذج ألشبلي (التقويم النهائي)

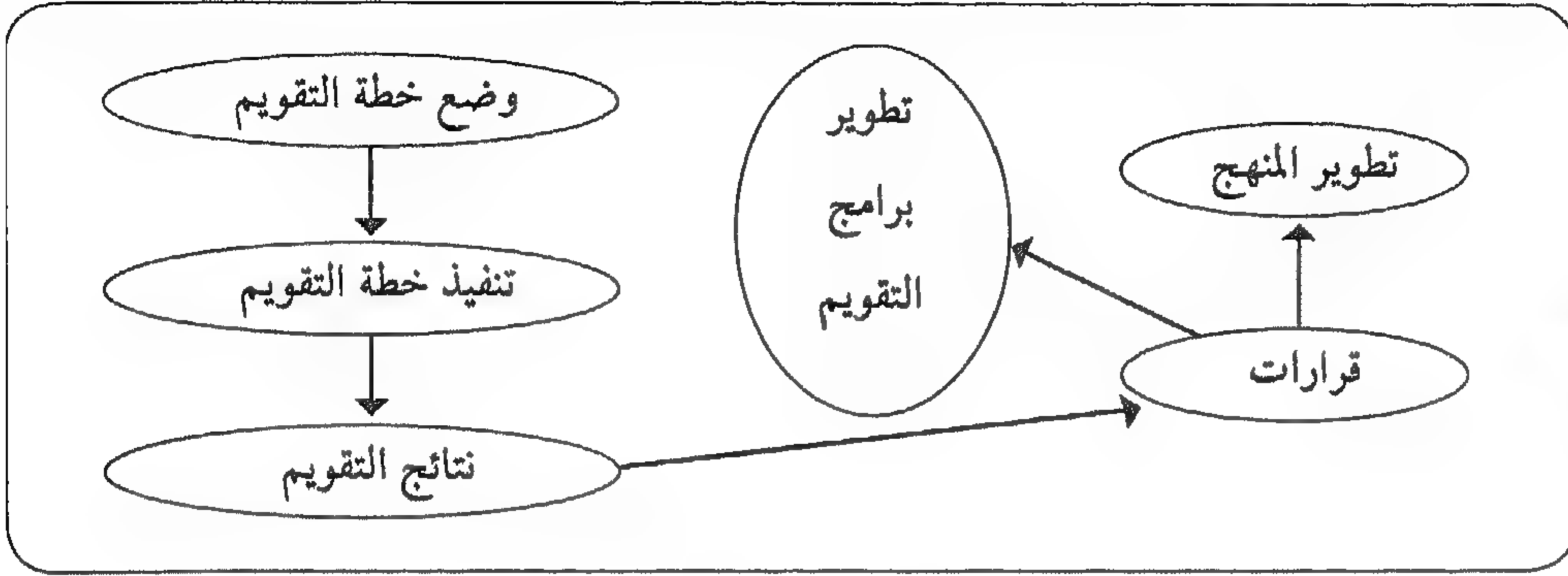
فيتحدث عن التقويم النهائي للمنهج من حيث النظريات التي يبنى على أساسها وتطبيقات هذا المنهج وخططه التي رسمها وتنفيذه فيما بعد وبالتالي يمكن للتقويم رسم صورة واضحة عن السلبيات والايجابيات التي يمكن أن تجابه جميع مراحل المنهج.

كما كان ألشبلي يرى إمكانية تطويع نموذجه لعمل تقويم بنائي أيضا لكل مرحلة من مراحل المنهج والتي تتمثل في ست مراحل هي :

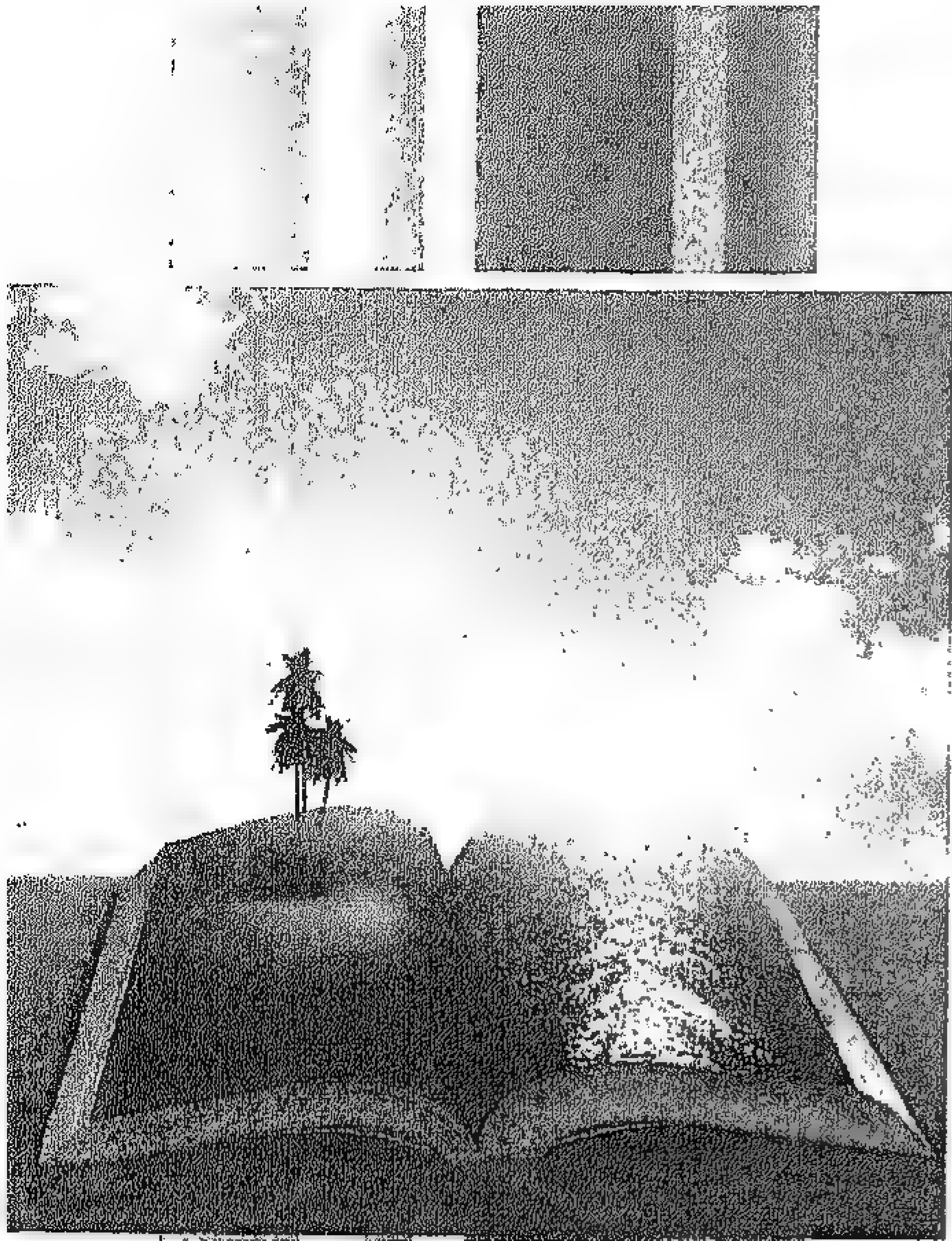
- مرحلة البناء لبرنامج التقويم.
- مرحلة تنفيذ خطة التقويم على المنهج الدراسي.
- مرحلة محصلة نتائج التقويم.
- مرحلة اتخاذ القرارات.
- مرحلة تنفيذ القرار لتطوير المنهج.
- مرحلة تطوير برامج التقويم.

والشكل رقم (25) يوضح النموذج

(ألشبلي، 1984)



نموذج ألشبلي
شكل (25)



الفصل التاسع

تنفيذ المنهج

» تقديم

» مفهوم تنفيذ المنهج

» خطوات تنفيذ المنهج

» ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج

9

الفصل التاسع

تنفيذ المنهج

تقديم

تعتبر عملية تنفيذ المنهج إحدى أهم المجالات في العملية التربوية وهي عملية تتبع عملي التطوير وتحتاج إلى تخطيط دقيق من أجل نشرة وتوزيعة على المدارس. وتتطلب عملية التنفيذ تهيئة البيئة المدرسية وتكييف المنهج بما يتناسب وطبيعة المتعلمين وتحديد امكانات المدرسة وتدريب المعلمين واعدادهم استعداداً لتنفيذة.

مفهوم تنفيذ المنهج

يقصد بتنفيذ المنهج: العملية التي يتم فيها الانتقال من مرحلة انجاز المنهج وتصميمه إلى مرحلة التطبيق في العملية التعليمية، وتتضمن العملية مجموعة من الاجراءات التي تمكن من التعلم داخل الغرفة الصفية وخارجها والتي من خلالها نحق الاهداف التعليمية.

ويمثل تنفيذ المنهج العمليات الرئيسة لتعليم وتعلم المنهج وتتم من خلال تطبيق المنهج وتعميمه ومتابعته وتدريسه. واختيار الوقت المناسب لتنفيذة بالتعاون مع جميع الأطراف المهتمة والقائمة على عملية تنفيذه. أما عملية التنفيذ الفعلي للمنهاج فيعرفها البعض على أنها ترجمة المنهج الرسمي إلى منهاج فعلي وهي عملية متوسطة بين التخطيط والتقويم وهي عملية مترابطة متكاملة تعمل جميعا لتحقيق الأهداف المنشودة. (السويدي، والخليلي، 1997).

كما أن التعريف القائل بان تنفيذ المنهج هو إحدى العمليات الرئيسة للصناعة لمنهجية والتي تختص بإدخال المنهج ونشره في التربية المدرسية. وهو يستلزم تأهيل البيئات المدرسية والمحلية بكافة مواصفاتها البشرية والتربوية والشكلية والمادية قبل إدخال المنهج

للمدا رس وذلك لتوفير فرصاً فعالة لنجاحه التربوي المنشود. يشكل صورة واضحة عن عملية التنفيذ بكثير من الدقة والموضوعية. (حمدان، 1985).

وتتطلب عملية تنفيذ المنهج : مراعاة إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم في التعامل مع المنهج الجديد وتتوقف عملية تنفيذ المنهج إلى حد كبير على اعداد المعلمين وتأهيلهم واستعدادهم وقبولهم بة. وتجهيز البيئة المدرسية المناسبة للتنفيذ من تجهيزات ومواد ومرافق، وتحديد امكانات المدرسة ومعرفة التغيرات المطلوب احداثها واعادة تنظيمها بما يتناسب متطلبات المنهج الجديد المراد تنفيذة. اضافة إلى إعداد الكتاب المدرسي ودليل المعلم، واعداد الانشطة والمختبرات والوسائل التعليمية اللازمة وتحديد طرائق التدريس المناسبة. مع الاخذ بالاعتبار تحديد مسؤليات القائمين على التعليم من مدراء المدارس والمشرفين التربويين ومختصي المناهج. (مرعي والحيلة، 2000).

خطوات تنفيذ المنهج

إن عملية تنفيذ المنهج تشتمل على العديد من الإجراءات المهمة والتي تشكل في حد ذاتها عمليات في غاية الدقة والأهمية ومن هذة العمليات:

أ- العمليات التمهيدية

وتتمثل بعملية تنسيق تنفيذ المنهج من الجهات المعنية بالتعليم من خلال تدريب الادارة المدرسية ووضع الأهداف المراد تحقيقها وتحضير برشورات لتوضيح كيفية تنفيذ المنهج ووضع ميزانية لعملية التنفيذ من خلال لجان مختصة والعمل على الاتصال مع الجهات المسؤولة عن تنفيذ المنهج. والتعرف إلى الجهات التنفيذية المؤيدة والمعارضة لتنفيذ المنهج وأسباب مقاومة هذه العملية والعمل على دراسة أسباب وجود هذه المعارضة من خلال الاتصال مع الأطراف المعنية واقتراح العلاج للحد من المعارضة وخلق نوعا من التشجيع والتحفيز لدى الجهات المعنية للعمل على تنفيذ المنهج بعد الحصول على الموافقة المكتوبة من الجهات المعنية والبدء في تنفيذ المنهج المراد لضمان الدعم والمساعدة.

والتعرف على الواقع الحالي للخدمات المقدمة في المدارس وقدرتها على تنفيذ المنهج الجديد وإدخال ما يمكن أن يفيد من تعديلات مختلفة لرفع كفاية المدرسة إلى الحد المطلوب من خلال :

- توفير الإدارة القادرة على تنفيذ المنهج الجديد.
- توفيرالخدمات المدرسية الواقعية والمنشودة.
- التغلب على المعوقات التي يمكن أن تعترض تنفيذ المنهج بالاتصال مع الجهات المعنية.
- موافقة الجهة المسؤولة للبدء بعملية التنفيذ في المدارس.
- توفير الخدمات المادية والبشرية اللازمة والتعرف على طبيعة النظام التربوي المستخدم في المدارس والعلاقة بين المعلم والمدير والمعلمين مع بعضهم وكذلك التعرف على نظام الامتحانات في المدارس وطرائق التدريس ووسائل الإعلام المستخدمة في المدرسة وأنواع الأنشطة المستخدمة ومصادر التعلم وماهية الوسائل التعليمية المستخدمة لإيصال المعلومة للطالب والتعرف إلى البرنامج المدرسي ونظام العمل به. ومعرفة تنظيم البناء المدرسي وشكلة وتصميمه والغرف الصفية من قاعات ومكتبة وساحات وحدائق، ثم مقارنة الموجود بما يمكن من تطبيق وتنفيذ المنهج الجديد. وتهيئة الأجواء النفسية التي تحدث نتيجة تفاعل معطيات البيئة المدرسية، بشرية كانت أو مادية. ومعرفة نوع النظام في المدرسة والجهات المسؤولة عن اتخاذ القرارات ونوعية التعامل مع أطراف العملية التعليمية، كما يجب التعرف إلى المناخ التربوي في المدرسة من حيث الوقت الذي يستخدمه المعلمون والإداريون في خدمة المدرسة ورغبة وحماس الكادر التعليمي والإداري في العمل والعلاقات من حيث التعاون والتفاعل بين أفراد العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإداريين، والعلاقة بين طلبة الصف معا والمنافسة والمساواة بينهم، ومعرفة أساليب ووسائل التدريس المستخدمة ومقارنتها بالبيئة المدرسية الحالية المطلوبة لتنفيذ المنهج الجديد (السويدي، والخليلي، 1997).

ب- العمليات التحضيرية

وتتمثل بـ :

- اختيار وتنظيم المشتركين بتنفيذ المنهج واعدادهم للقيام بهذه المهمة
- تهيئة واعداد الاجواء المدرسية والمحلية المناسبة لتنفيذ المنهج.
- توفير الخدمات المساعدة.

ج- عمليات تنفيذ المنهج

وتتمثل بـ:

- تنفيذ المنهج ونشره في المدرسية.
- استمرار المنهج والمحافظة على بقائه.
- تقييم تنفيذ المنهج.

9

إن عملية التنفيذ عملية تتكون من نظام قائم بذاتة له مدخلات وعمليات تمثلها العمليات التنفيذية ومخرجات الطالب وقد تحققت لدية الاهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

وعملية تنفيذ المنهج تقع على عاتق مجموعة من الكوادر البشرية لكل منها دوراً هاماً في عملية التنفيذ، واذا كانت عملية تطوير المنهج تحتاج إلى متخصصين في وضع الأهداف واختيار المحتوى والخبرات والوسائل والأنشطة وغيرها، فان عملية تنفيذ المنهج تحتاج إلى جهات مختصة يعملون معا لتحقيق تنفيذ المنهج وتتمثل هذة الجهات بـ:

- الإدارات التربوية والجهات المسؤولة عن العملية التعليمية.
- المجتمع بمؤسساته المختلفة.
- الكادر التعليمي في المدرسة.
- اختيار وتنظيم المشتركين بتنفيذ المنهج :

ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج

وتتمثل ادوار المشاركين في تنفيذ المنهج بالاتي:

الطالب

- القيام بالواجبات المدرسية.
- التعاون مع المعلم
- التعاون مع بقية الطلبة لضمان سير تنفيذ المنهج.

المعلم

- تنفيذ المنهج داخل غرفة الصف.
- اختيار الأساليب والأنشطة الصفية التي يمكن لها أن تخدم تنفيذ المنهج.
- تقديم التغذية الراجعة للجهات المسئولة
- تطوير الوسائل والمواد التعليمية اللازمة

المدرسة

ويمثلها المدير والمساعد الإداري ويتمثل دورهم بـ :

- توزيع المهام على العاملين في المدرسة.
- توفير المواد والمستلزمات الضرورية لعملية تنفيذ المنهج
- التعاون مع مؤسسات المجتمع المختلفة.
- توفير الظروف والإمكانات المناسبة لعملية تنفيذ المنهج.
- تزويد المجتمع المحلي بما تحققة العملية التعليمية التعلمية.

المرشد التربوي

يقدم المساعدة والمشورة للمعم والمدير لتسهيل عمليات تنفيذ المنهج.

البيئة التعليمية

التحليل العلمي للبيئة المدرسية لمعرفة خصائصها واحتياجاتها لبيان ماهية الإجراءات اللازمة والمناسبة بخصوص تنفيذ المنهج.

ان اختلاف البيئات وتنوعها تعني تغيير نوع الإجراءات التنفيذية للمنهج ومتطلبات تطبيقه وهنا يجب ان نأخذ بالاعتبار كافة متطلبات التنفيذ السابقة الذكر. وان إجراءات التنفيذ تقع ضمن خطوات تبدأ من الإدارة المركزية في تنفيذ المنهج والمشرف واعداد وتأهيل المعلمين وتشجيعهم لتنفيذ المنهج ومناقشة أهم المشاكل التي تواجه المنهج (جان، 2006)

ومن ثما تطبيق المنهج بعد التأكد من وجود جميع الظروف المناسبة لتنفيذ المنهج في المدرسة.

بعد ان يتم تطبيق المنهج الجديد في بعض المدارس وثبتت نجاحة يتم تعميمه ومتابعة تطبيقه حتى يستمر مع توفير المساعدة اللازمة لاستمرارة وبناء استراتيجيات تساعد في بقاءة. وتاتي بعد هذه العملية خطوة تقييم عملية التنفيذ من خلال تكوين فريقا للتقييم وتنفيذ المنهج تعني تحديد أهداف ومكونات وعمليات التنفيذ ثم قياس مكونات التنفيذ الفعلي للمنهج يليها اتخاذ القرارات اللازمة لاستمرار العمل بالمنهج الجديد سواء كان القرارات لاستمرار المنهج أو تحسينه أو إيقافه أو حتى إلغاء العمل به (البكر والمهوس، 2001 ؛ السويدي، والخليلي، 1997).

الفصل العاشر

تطوير المنهج

» مفهوم تطوير المنهج
» دواعي تطوير المنهج
» أساليب التطوير
» اساليب جديدة في التطوير
» أسس التطوير
» خطوات تطوير المنهج
» معوقات تطويرالمنهج

10

تطوير المنهج

مفهوم تطوير المنهج

بعد الانتها من عملية تنفيذ المنهج الجديد نجد انفسنا أمام مهمه جديدة اخرى وهذه المهمه هي التي تحافظ على استمرارية المنهج واستمرارية العملية التعليمية وديمومتها ومواكبتها للتطورات التي تحدث في مجالات الحياة المختلفة وتتمثل هذه العملية بعملية تطوير المنهج المدرسي.

تعرف هيلدا تابا عملية تطوير المنهج بأنه: تحسين العملية التربوية وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة بصورة أكثر كفاءة.

ويعرف(مرعي والحيلة، 2000) عملية التطوير بأنها عملية من عمليات هندسة المنهج يتم فيه تدعيم جوانب القوة ومعالجة أو تصحيح نقاط الضعف في كل عنصر من عناصر المنهج تصميما وتقويما وتنفيذا وفي كل عامل من العوامل المؤثرة فيه والمتصلة به وفي كل أساس من أسسه وفي ضوء معايير محددة وطبقا لمراحل معينة.

ويمكن لنا أن نقول بان عملية التطوير هي مواكبة العصر ومفاهيمه وفقا للتغيرات الحاصلة في البيئة والثقافة والعلم والحياة والتمشي مع هذه التغيرات. وهي عملية منظمة متسلسلة وتتم عبر خطوات متتابعة ومترابطة وهي عملية تحدث وفقا لشروط معينة وتتناول جميع عناصر المنهج إلا أنها أحيانا تتداخل مع عمليات فرعية أخرى لهذا التطوير منها التحسين أو التعديل ولكن مع الفارق.

ويعرف (فتحي واخرون، 2004) عملية التطوير بأنها مجموعة الاجراءات التي تتم بهدف احداث تغيير في مكونات المنهج أو جزء منها بهدف زيادة فاعلية المنهج في تحقيق

الاهداف المنشودة منه ليتماشى مع المستجدات المحلية أو العالمية وقد يكون التطوير كلي أو جزئي أو تدريجي.

دواعي تطوير المنهج

1. قصور المنهج الحالي المعمول به.

حيث يرى المسؤول عن العملية التربوية إن المنهج الحالي المعمول به غير قادر على تحقيق الاهداف المنشودة ويتم التعرف على ذلك من خلال:

- نتائج الامتحانات العامة
- تقارير الخبراء والمختصين في تخطيط المناهج وتصميمها
- تدني مستويات الخريجين.
- نتائج عملية التقويم المستمرة للمناهج.
- المطالبة بتغيير المنهج من جهات مختلفة.

2. التغييرات التي تطرأ على الطالب والبيئة والمجتمع.
3. الاتجاهات العالمية والمعرفية والعلوم التربوية.
4. التبوء بحاجات الأفراد والمجتمع وبما يرتبط بالمستقبل.
5. مواكبة التطور في الدول المتقدمة.
6. ثورة المعلومات التي ادت إلى تزايد المعرفة وتراكمها.
7. الثورة العلمية والتكنولوجية وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة.(الوكيل والمفتي، 2007).

وهناك اسباب تتعلق بتطورات عالمية وتوجهات دولية لها تأثير مباشر وغير مباشر في المنهج منها:

1. وقت فراغ الطالب: أفمن الواجب تطوير المنهج بما يخدم إشغال فراغ الطالب بما يخدمه ويخدم تحقيق الأهداف المنشودة.
2. الأخذ بمفهوم التربية المستمر: بمعنى أن التغير المستمر في مفهوم التربية وأهدافها وادوار الأطراف القائمة على تنفيذها يتطلب تطوير أدواتها ووسائلها بما يخدم العملية التربوية.

3. سيادة المنهج العلمي في جميع المجالات.
4. الارتباط بين المناهج والفكر التربوي السائد.
5. التطور في وسائل الاتصال، بحيث أصبح العالم بين يدي الطالب يستطيع التواصل مع جميع الجهات والاطراف بسهولة ويسر مما يتطلب تطويراً مناسباً في تقديم المناهج يتساوى مع التطور الذي يقدم المعرفة للطالب.
6. الارتباط القوي بين العلم النظري والتطبيقي. (فتحي واخرون، 2004)

أساليب التطوير

يتمثل تطوير المنهج بعدة مراحل أو خطوات قد تتداخل أحيانا مع مفاهيم أخرى خاصة بالمنهج مثل تحسين المنهج أو إصلاحه، ذلك أن عملية تحسين المنهج تعني تغيير نواح معينة في المنهج دون المساس بالمفاهيم الأساسية أو الطرق التنظيمية فيه، أي أن العملية تعديل على المنهج.

10

وتتم عملية تطوير المنهج باحد الأساليب الآتية:

التطوير بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال:. أما الحذف فيكون من خلال حذف مادة تعليمية أو تدريبات أو أسئلة بناء على آراء بعض المعلمين أو شكاوى من الطلاب أو أولياء الأمور أو وجهات نظر المختصين وذلك لحل مشكلة معينة وهو شكل من اشكال التغيير أو التحسين وليس التطوير. أما الإضافة تتم بإضافة بعض الموضوعات للمادة لحل لمشكلة واجهت المنهج. أما الاستبدال فيكون من خلال تقديم بعض الموضوعات أو تأخيرها بسبب شعور واضع المنهج بصعوبتها أو سهولتها بما لا يتناسب مع نماء الطالب وحاجاته. (عبد الله، 1985)

التطوير بإدخال التكنولوجيا الحديثة

ويتم في ضوء التطور الحاصل في مجالات الحياة وتطور التقنيات من خلال إدخال التكنولوجيا في العملية التعليمية حتى يتناسب ما نقدم للطالب مع الحياة المعاصرة التي يعيشها في المجتمع.

إلا أن أهمية استخدام مثل هذه التقنيات الحديثة واستعمالها الاستعمال الأمثل ويوصل للأهداف المرجوة منها يتوقف على نجاح المعلم والطالب في فهم الغرض منها واستخدامها بشكل صحيح ثم تجهيز المدارس بما يلزم لتحقيق المطلوب والمنشود منها. (الفرجاني، 2002)

التطوير بتحسين عملية التقويم

إن استخدام أشكال مختلفة من التقويم توضح مدى تحقيق الطالب للاهداف وتقدمه أو تأخره في تحصيلها. وعملية التطور على المنهج تتطلب تطوير موازي ومتساوي مع جميع العناصر في عملية التقويم ويتم ذلك من خلال الآتية:

- قياس جميع جوانب الخبرة لدى الطالب من معلومات ومهارات وميول واهتمامات واتجاهات.
- نقوم الطالب من خلال الوسائل التقويمية المختلفة وعدم الوقوف على الاختبارات الشفوية والكتابية فقط.
- التقويم لا يتوقف على مرحلة واحدة فقط وإنما يكون على فترات مع ضرورة عدم الاقتصارعلى الامتحان النهائي الذي يشعر الطالب وولي الأمر بان حياته تتوقف على النجاح أو الرسوب في هذا الامتحان. (علام، 2002)

التطوير باستخدام التجديدات التربوية

وتبحث في إمكانية تطوير المنهج نتيجة لفكرة جديدة نجحت في مجتمعات مشابهة أو مختلفة مثل نظام اليوم الدراسي الكامل الذي يبقي على الطالب في المدرسة لفترة طويلة يقوم بها الطالب بالعديد من النشاطات والفعاليات تحت إشراف المعلم. وكذلك عملية ترفيع الطالب من صف إلى اخر دون ترسيبة. وتوثيق علاقة المدرسة بالمجتمع والاستفادة من خبراتهم ومعلوماتهم في حل مشكلات الطلبة وغيرها من الأمور التي تحتاج لأراء أولياء الأمور لتسيير اليوم الدراسي. (سعادة، وإبراهيم، 2001)

تطوير التنظيمات المنهجية

إن البحث عن تطوير المنهج وحل مشكلاته كانت تنتج أحيانا عن تغيير النظرة إلى المنهج بشكل كامل كالمواد الدراسية المترابطة لمنهج المجالات الواسعة ومن منهج النشاط بأنواعه إلى المنهج المحوري والمنهج المتكامل. ويتبع كل نوع من الأنواع السابقة تغيير شامل في الأسس التي يقوم عليها المنهج السابق مع وجود مشكلات في كل منهم رغم الايجابيات التي قدمها مع وجود معارضين ومؤيدين لكل منهم مما سبب العديد من المشكلات التي واجهت الباحث عن التطوير والمنفذ له فيما بعد (كرم، 1993).

وهي جميعا طرق قديمة تعاني من ظهور العديد من العيوب فيها مثل:

- تتسم بعدم التكاملية حيث تعالج جانبا من المنهج دون ربطه بغيره والمنهج كما هو معلوم كل مترابط لا يصلح عنصر منه دون الآخر.
- إن هذه الطرق لا تعتمد مرحلة التجريب وهي قائمة في كثير من الأحيان على العشوائية والآراء الشخصية
- تعمل دون خطة واضحة وزمن مدروس مما يعني مسبقا فشلها في تحقيق الغاية منها.
- تغيب الكثير من المشاركين المختصين بعملية التطوير مثل المعلم والمدير مما يسبب وقوف أولئك كعائق لعملية التطوير.
- إغفال دور المعلم في المنهج وتنفيذه في غرفة الصف وذلك بعدم تدريبه على أساليب التطوير الجديد وزيادة مهاراتهم فيها.
- عدم التنسيق بين عمليات التطوير للمرحلة التي وصل لها المنهج مع مستوى المرحلة السابقة واللاحقة له مما يؤدي للعديد من المشاكل (شحاتة، 2008).

اساليب جديدة في التطوير

- مقارنة المناهج القديمة بالمناهج الأكثر تقدما وتطورا: من حيث المتابعة الحقيقية والنظرة العميقة الواعية للمناهج القوية في الدول الأكثر تقدما والتي تعتمد على الدراسات التربوية والمختصة والتقويم المستمر والتحليل.

- استخدام البحث العلمي والتجريب التربوي: من خلال اختيار الخبرات وتنظيمها واستخدام الطرق الحديثة في التعليم مثل التعليم الذاتي والتعليم بالحاسوب. وإدخال مستحدثات التقنيات في المناهج المطورة والعمل على تقويم المناهج بشكل عام ومخرجاتها النهائية.
- استشراق المستقبل :ويتم من خلال الاعتماد على النظريات العلمية الحديثة التي تربط بين الماضي والحاضر والمستقبل ولقد اتجهت العديد من الدول المتقدمة إلى التوجه إلى هذا الشكل من التطور لما فيه من تحقيق لأهداف تساعد على إكساب الطالب القدرة على الإبداع ومواجهة المواقف وتفسير العديد من الأحداث والاستعداد لها.

- تحليل المناهج الحالية

ويكون ذلك باستخدام عملية التقويم لتعطي المؤشرات الحقيقية لمواطن الضعف والقوة في المنهج المطروح فإذا ظهرت عوامل ضعف في هذه المناهج تجري عمليات التحليل والتفسير وتحديد مواطن الضعف للعمل على حلها (الدمرداش، 2001).

أسس التطوير

تقوم عملية تطوير المنهج على أسس تقوم عليها وخطة واضحة وفق زمن محدد حتى تضمن نجاحها ومن هذه الاسس:

التخطيط :

أي عمل من الأعمال نريد تنفيذة يجب أن يخطط له تخطيطا جيداً حتى نحقق الاهداف المراد الوصول إليها بنجاح وكذلك الحال مع تطوير المنهج. وعملية التخطيط لتطوير المنهج تتطلب الحصول على بيانات مؤكدة ودراسات وافية تجعل واضع المنهج يرسم خطة شاملة دقيقة تراعي جميع أركان العملية التعليمية مع تحديد الزمن المناسب وبشكل عام فان عملية التخطيط يجب أن ترتكز على الأسس الآتية:

- دقة البيانات والإحصائيات الواردة عن المنهج.
- مراعاة الواقع والإمكانات المادية والبشرية المتاحة.
- الشمول والتكامل بين جميع عناصر المنهج. (عبد الموجود، 1981)

مراعاة التغيرات في حياة الطالب والمجتمع والبيئة

كون الدراسات الحديثة تركز على ميول الطالب وقدراته وحاجاته والعوامل المؤثرة في نموه فان من واجبات التطوير مراعاة هذا الجانب وإلا سيحكم عليه بالفشل فالطالب هو محور العمل التربوي وهدفهة. كما ويجب دراسة المجتمع والعوامل المؤثرة فيه والتي تؤثر بشكل كبير في تكيف الطالب مع البيئة المجتمعية المحيطة ودراسة مصادر البيئة وإدراك أهمية استغلال هذه المصادر والاستفادة من التغيرات البيئية الممكنة ومراعاتها عند واضع المنهج أثناء عملية التطوير.

دراسة الاتجاهات العالمية الحديثة

مراعاة الاتجاهات العالمية الحديثة كالانفجار المعرفي والمعلومات المتجددة في العالم وعلى من يقوم في تطوير المنهج انتقاء المعرفة الجديدة، الربط بين القديم والجديد والعمل على توجيه الطلبة نحو التعليم الأكاديمي أو المهني. ومسايرة تطورات العصر وتحديد دقيق لخصائص هذا العصر حتى تعمل المناهج على مراعاتها

مراعاة التقدم العلمي

على مطور المنهج أن يراعي التطور الهائل في جميع المجالات العلمية من خلال النظر في المادة العلمية ذاتها من حيث كونها مقررات دراسية وطرق تدريسه ووسائل وأنشطة تعليمية. كذلك عليه الاهتمام بتنمية التفكير العلمي لدى الطالب وإشعال قدراته على الابداع والابتكار.

الاهتمام بحياة الطالب النفسية

يتطلب من القائمين على عملية تطوير المنهج الاهتمام بالحالات النفسية للطلبة من حالة التوتر والقلق النفسي الذي يعيشها والاهتمام بالدين والقيم والأخلاق وإشباع هوايات الطالب والاهتمام بأنشطته داخل وخارج المنهج المدرسي.

التجريب

على عملية التطوير إخضاع المنهج المطور للتجريب. إن التجريب يمّكن من التعريف بمواطن القوة والضعف والصحة والخطأ في المنهج المراد تجريبه، كذلك فان التجريب يمنح الفرصة للتعرف على المشكلات ومدى تأثير العنصر فيما بينها.

التكامل والتوازن والشمول

شمول عملية التطوير لجميع نواحي المنهج كتابا وطريقة تدريس وأهدافا وأنشطة ووسائل متنوعة وذلك من خلال الفهم الأفضل لنفسية الطالب ومتطلبات المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها ومراحل النمو التي يمر فيها ويجب كذلك تحقيق التكامل في المنهج عمليا ونظريا والتكامل بين طرق التدريس ووسائل التقويم.

أما عملية التوازن فتتحقق من خلال الاهتمام بالتوازن بين جوانب النمو المختلفة وبين الجانب النظري والعملي في المنهج وتحقيق التوازن بين جميع المواد والأنشطة التي تخدمها كذلك يجب العمل على الموازنة بين القديم والحديث عند بناء المنهج على شكل مقرر.

التعاون

تطوير المنهج عمل تعاوني، يشترك فية جميع المعنيين بالعملية التعليمية بما فيها الطالب والمعلم ومدير المدرسة والمشرف وخبير المناهج وولي أمر الطالب وغيرهم. وكل واحد يلعب دورا في تأثيره على المنهج.

الاستمرارية

عملية التطوير عملية مستمرة ويرى المختصون أن يفصل بين عملية التطوير الاولى والثانية خمس سنوات وذلك حتى يأخذ المنهج الفرصة للاستقرار بتحسين أداء المعلمين لان المنهج الجديد يواجه العديد من المشكلات في بداية طرحه. ويجب أن يتمثل تطوير المنهج الجانب الاقتصادي وهي نقطة حتى يتمكن العاملين على عملية التطوير القيام بعملية التطوير المنشودة على أكمل وجه. (الوكيل والمفتي، 2007).

خطوات تطوير المنهج

قبل القيام بعملية التطوير يجب ذكر المبررات التي ادت إلى التطوير للمنهج القائم ويجب دعم أهمية التطوير من خلال طرح أسباب التغيير وهي عملية متسلسلة قابلة للتغيير والتبديل حسب الحاجات المجتمعية والاقتصادية والفكرية العامة أما خطوات التطوير.

وعملية تطوير المنهج تمر بخطوات معينة وتتم وفق أسلوب معين ويمكن تلخيص خطوات التطوير بالاتي:

1. ارتكاز التطوير عل فلسفة التربية

يجب ان تتم عملية التطوير في ضوء أهداف سياسة التعليم وفي ضوء أهداف المجتمع وفلسفتة وحاجاته وطموحاته وأفكاره وتطلعاته والمبادئ التي يؤمن بها.

2. تهيئة العاملين في التربية

تهيئة كل من له علاقة بالتربية والتعليم واقناعهم بأهمية التطوير حتى يكونو عائق أمام كل من يعارض عملية التطوير ويكونو قوة ايجابية تدعم عملية التطوير والتغيير.

3. تحديد اهداف المنهج

10

تعد الأهداف نقطة البداية في الاعداد الفعلي للمنهج المطور ويتم في هذه الخطوه تحديد الأهداف لكل مرحلة تعليمية والأهداف التربوية التي تهدف اليها عملية التطوير ويتم ذلك في ضوء السياسة التعليمية التي تقررها الدولة. وتوجة الأهداف اجراءات العمل عند القيام باعداد المحتوى وتحديد الأنشطة والوسائل واختيار طرق التدريس المناسبة وتحديد اجراءات التقويم.

4. دراسة الواقع ومقارنته بعملية التطوير القادمة

يجب على مطور المنهج الوقوف على الوضع الحالي من خلال التقويم الشامل لعناصر العملية التعليمية بشكل كامل ومقارنتها بالمراد من عملية التطوير حتى يتمكن من تحديد حجم العملية التي سيقدم عليها وأين هو من الإستراتيجية القديمة.

5. وضع الخطة المناسبة لعملية التطوير

وضع عملية التطوير ضمن إطار منظم وخطة مرسومة يتم من خلالها تحديد مجالات التطوير والأساليب التي ستتبع في التطوير ووضع الأهداف المنشودة من هذه العملية ثم وضع الخطة المناسبة لتجريب مدى نجاح مخرجات التطوير الجديد. من هنا يجب التخطيط السليم للتطوير في جميع هذه المجالات ابتداء من الكتاب المدرسي وطرق التدريس والوسائل

التعليمية والأنشطة الداعمة ومناسبة البيئة المدرسية وحتى عملية التقويم المستمرة وتقديم التغذية الراجعة. (الفرجاني، 2002)

6. تجريب المنهج الجديد المطور قبل تعميمه

إخضاع المنهج الجديد للتجريب قبل العمل به وهذا يتطلب خطة عامة مدروسة وبيان لأهم المجالات التي يتم فيها التجريب مع توفير الأدوات اللازمة لإجراء اختبارات تصدر الأحكام حول نجاح أو فشل عملية التطوير واختيار أماكن التجريب والعينات المنتقاة من الطلاب والمدارس والصفوف وتوفير جميع المتطلبات المادية التي تحتاج لها هذه العملية للتوصل إلى تحليل النتائج المحققة ومناقشة هذه النتائج ثم إعادة التجريب مرة أخرى والتأكد من النتائج التي تم التوصل إليها وصحة التعديلات التي حصلت على المنهج.

7. التنفيذ والمتابعة

الاستعداد لعملية التنفيذ والتي تتطلب اجراءات مهمة منها إعداد الكتب الجديدة لتكون بين يدي المعلم والطلاب وإعداد وتهيأة المدارس لشكل التطوير الجديد وتجهيزها بما يلزم. وتدريب المعلمين واعدادهم في ضوء برامج تدريبية كافية تؤهلهم لعملية التنفيذ وإعداد طرق تقويمية مناسبة للتعرف إلى مواطن الضعف والقوة في المنهج الجديد.

واختيار الوقت المناسب لطرح المنهج الجديد مع البقاء أهبة الاستعداد من خلال المتابعة المستمرة لهذه العملية من اجل إحداث التعديل في حال وجود الخلل وتكوين صورة عن الخطوة القادمة من التطوير الجديد (إبراهيم، 1991).

8. تقويم المنهج

يجب متابعة تنفيذ المنهج لتوفير ضمان نجاحة وأستمرارة وملاحظة العوامل والمؤثرات التي تعيق عملية التطوير واخذ بالاعتبار الظروف والمستجدات التي تتطلب مراجعة المنهج وتعديلة ومن هنا تصبح عملية التقويم عملية مستمرة باستمرار تنفيذ المنهج.

معوقات تطويرالمنهج

تواجه عملية تطوير المنهج الكثير من المعوقات التي تساهم في عدم تيسير عملية التغيير بل وإيقافها او تاخيرها أحيانا وتتمثل هذه المعوقات في الآتي :

1. المعوقات البشرية

وتتمثل بالنقص الكبير في مجال الخبراء والمتخصصين مما له دورا كبيرا في قصور البحوث التي تخدم عملية تطوير المنهج واحياناً عدم فهم المتخصصين لدقة عملية التطوير وضرورة الإحاطة التامة بما يحيط هذه العملية من وضع أهداف واختار أساليب تطويرية.

وكذلك ضعف الإدارة المدرسية، مما يعني الرفض القاطع بتغيير المنهج القديم لان ذلك يتطلب منهم وضع استراتيجيات تدريس وانشطة لتحقيق الأهداف الجديدة التي تتماشا مع المنهج الجديد مما يعني تأخير تنفيذ المنهج الجديد.

10

من المعوقات البشرية أيضا، توفير اعداداً كافية من المعلمين لتنفيذ المنهج، الذي يتمكن من تأدية المهمة المطلوبة منه

كما إن افتقار القائمين بالتطوير للحماس والقيادة وعدم وجود نوع من التعاون البناء فيما بينهم لأسباب شخصية أو مهنية وعدم وجود حلقات اتصال بينهم (الشافعيّ، وزميلاه 1996).

2. المعوقات المالية

وتتمثل في قصور الدول وخاصة النامية منها على إقامة مباني مدرسية مناسبة لمرحلة التطوير المرادة فالمبنى المدرسي قديم أو مستأجر أو يشكو من الاكتظاظ الطلابي الذي يتطلب أحيانا أن يكون الدوام في المدرسة يعمل بنظام الفترتين مما لا يناسب عملية التطوير.

وضرورة تجهيز المدارس على مستوى مقبول من الأدوات والمعدات والوسائل التعليمية والملاعب والمختبرات والمكتبات التي تلعب دورا هاما في عملية التطوير مما يتطلب أموالا طائلة قد لا تكون متوفرة.

كما أن زيادة الرواتب والحوافز للقائمين على العملية التربوية تعتبر من المعوقات المالية التي تزيد أو تنقص من حماسة القائمين على عملية التطوير وخاصة المعلم وذلك لان عملية التطوير تطالب المعلم بلعب دوراً جديداً وتغيير أنماطاً تدرب عليها مسبقاً واستخدام استراتيجيات جديدة مختلفة عما استخدمه سابقا.

3. المعوقات السياسية

يظهر العامل السياسي كعائق لعملية التطوير عندما تتخذ قرارات تعليمية بناء على مصالح سياسية. أو قرار يتخذ سياسيا بتغيير المنهج دون دراسة ومعرفة مدى ملائمة المنهج للمجتمع أو الإمكانات الموجودة لتغيير المنهج مما يسبب عائقا للتطوير أو تأخير العمل به.

4. التعارض مع المجتمع

كل جديد في كثير من الأحيان يلازمه التشكك والخوف والرفض. ذلك لان الجديد ضد المعتاد وأحيانا يعني تغيراً لعادات أو تقاليد عريقة في حياة المجتمعات مما يعني تشكيل معيق هام من معيقات التطوير. وأن الكثير من الدول ما زالت تعاني من الأمية والفقر الشديد الأمر الذي يجعل من عملية تطوير المنهج عملية ثانوية وان اعتياد المجتمع على نمط معين من المناهج والتعليم من الصعب تغييرة (الحسن، والقايد، 1990)

عدم الاقتناع بالتطوير

عدم اقتناع المعنيين بالعملية التعليمية لعملية التطوير كالمدير والمشرف وأولياء الأمور والمعلم والطالب. ويتم ذلك ببيات أهمية التطوير وأسبابه والهدف المراد منه.



الفصل الحادي عشر

ضبط جودة المنهج

» مفهوم ضبط الجودة
» علاقته الجودة بالمناهج
» خصائص ومرتكزات الجودة الشاملة
» معايير الجودة الشاملة
» ضبط جودة الأهداف
» جودة المناهج الدراسية
» مدخلات نظام الجودة في المنهج
» معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

11

الفصل الحادي عشر

ضبط جودة المنهج

مفهوم ضبط الجودة

ترتبط نشأة مفهوم ادارة الجودة الشاملة بكل من وليم دمنق (deming) الذي يعتبر مؤسس ادارة الجودة، وجوزيف جوران (juran) وفليب جروسي (crosby) وعرفت حركة الجودة كمفهوم شامل بإدارة الجودة الشاملة وهي جودة الأداء المرتبطة بدافعية العاملين لتحسين جودة المنتج. وتركز هذه الأدارة على أهمية تربية الأفراد وتنمية مهاراتهم وممارسة عملية التحسين الدائم والعمل الجماعي.

وقد عرفها كل من كولن وستيفن(1995) stephen بأنها نظام متكامل للتطوير الذي يبنى على عمليات اتخاذ قرارات أساسها البيانات والمعلومات وتعني بكل ما تنتجه المؤسسة ضمن مواصفات مرسومة ومعينة وخدمات مقننة ضمن حركة تحسين الأداء (colin and stephen 1995).

أما الجودة الشاملة (Total Quality) فتعني نظرية عمل تعتبر المبادئ محورها الأساسي وهي خلاصة الأحسن في العالم وتعتمد على الجانب الإنساني أكثر من الجانب الفني أو التقني(عبد الرحيم، 2010).

ان مفهوم فاعلية الجودة بالمفهوم التربوي مفهوم تكاملي يشمل جميع مكونات النظام التربوي ويشكل اطار تربوي متكامل تحكمة فلسفة ومنظومة قيمة تنتج في النهاية مخرجاً (الأنسان) المؤمن الواعي والمسؤول والمفكر.

ويمكن أن نأخذ بالتعريف العام للجودة بأنها أسلوب أو نظام إداري يهدف إلى زيادة فاعلية الأداء والإنتاج من خلال تطوير وتحسين العمليات والنظام القائم والمكون

من مدخلات وسلسلة خطوات ومخرجات مستخدما أسلوبا علميا مميزا بحيث يتم ذلك بمشاركة جميع العاملين في المؤسسة بهدف تحقيق رغبات ومتطلبات المنتفعين سواء الداخليين أو الخارجيين(السعيد2007).

أما مفهوم الجودة في التعليم فيعني جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية في المدارس سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته او رغبات المتعلمين وحاجاتهم (عبد الرحيم، 2010).

أو انه :جملة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم. وتتحقق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.

علاقته الجودة بالمنهج

ادت الثورة المعرفية العالمية إلى فرض العمل على الدول في سبيل إثبات وجودها ضمن منافسة حقيقية على إثبات الوجود من هنا فان على كل دولة أن تعمل جاهدة لإعادة النظر في أنظمتها المختلفة ومن ظمنها نظام التعليم من اجل خلق الإنسان القادر على تأدية دوره في سبيل الوصول بمجتمعه لمصاف الدول العظمى ودخول المنافسة الجادة في تحسين نوعية المخرجات التعليمية وفي مقدمتها الإنسان. وأخذت الكثير من المؤسسات بتطبيق ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة حتى وصل الأمر إلى دخول هذا المفهوم إلى الساحة التعليمية التعلمية خاصة في مجال التعليم العالي الذي بدا البحث عن تحسين الكفاءة للعاملين والخريجين في شتى المجالات ثم بدا الانتشار الجاد لفكرة البحث عن جوانب الجودة في المنهج المدرسي.

وعلى الرغم من أن مفهوم الجودة يرتبط إلى حد كبير بالصناعة إلى أن حكم الأشياء في التطور المستمر وانتقال معاني الأشياء إلى ميادين أخرى حكمت بنقل مفهوم الجودة إلى الميادين التربوية

وتعبر الجودة الشاملة عن توجه عالمي يسيطر على فكر وسلوك الإدارات على مختلف مستوياتها التنظيمية ويحكم قرارات الإدارة في كل مجالات عملها.

خصائص ومرتكزات الجودة الشاملة

إن العمل على تطبيق الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات الوطنية ومنها المؤسسة التربوية لم يكن فكرة جديدة نتشبث بها لمجرد حداثة الفكرة والتعلق بكل ما هو جديد إنما اصبحت ضرورة في هذا العصر الذي أصبح فيه الفرد المتعلم يشكل اقتصادا بحد ذاته ويتم التركيز عليه والمراهنة على قدرته على التصدي لكل جديد بجدية بل والقدرة على التحدي

مرتكزات الجودة الشاملة

- القيام على مبدأ التحسين المستمر.
- البحث عن التميز في القيم والمبادئ والأنظمة والأدوات والخطط والإجراءات والوسائل.
- الاستفادة من الاخرين.
- قبول النقد في البحث عن التميز.
- إدارة الافراد بالمبادئ والقيم والتركيز على الجانب الإنساني للنهضة والتنمية.
- وضوح الغاية والرؤية ووضوح الرسالة.

مبادئ تطبيق ادارة الجودة الشاملة:

تشتمل ادارة الجودة الشاملة على ستة مبادئ هي :

- التركيز على الاشخاص والأهتمام برغباتهم وميولهم
- التركيز على العمليات: بمعنى تحقيق كفاية الأداء حسب مواصفات العمليات والاداءات التي تمارسها مكونات النظام الفرعية والتي تحول مدخلات النظام إلى مخرجات.
- التركيز على المخرجات: بحيث تكون المخرجات الفعلية للنظام منسجمة مع المخرجات المفترضة.

- التركيز على الموظفات: ان تكون مخرجات النظام المفعلة بالميدان قادرة على اثبات جدارتها وتنافسها.
- التركيز على التغذية الراجعة: اي متابعة ضمان استمرارية النظام في متابعة تقييم ادائه بهدف تحقيق الجودة الداخلية للنظام
- بناء القرارات في ضوء نظام دينامي للبيانات والمعلومات (عبد الرحمن، 2006).

11 معايير الجودة الشاملة

كوننا نعيش في عالم يتميز بالتطور والتغير السريع في جميع المجالات المختلفة فلا بد لنا من مواكبة هذا التطور الهائل واللحاق بالدول من خلال المشاركة الجادة والبحث والتجريب في كل ما يمكن لبناء مستقبل أفضل للأجيال القادمة ولابد للمهتمين في مجال التربية والتعليم الاستجابة والبحث عن الجودة الشاملة وتوظيفها في تطويرها للمناهج ومن الأسباب التي تستوجب ذلك :

- التقدم العلمي والتكنولوجي: اعداد الطالب القادر على مواجهة هذه الثورة المعلوماتية والقدرة على الاستفادة منها.
- الانفجار المعرفي: اعداد الطالب وتدربه بما يوازي سرعة ودقة وقوة هذا الانفجار المعرفي.

لماذا الجودة :

1. ارتباط الجودة بمعدلات الأداء الإيجابي.
2. ارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
3. عالمية نظام الجودة واعتباره سمة من سمات العصر الحديث.
4. نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم.
5. ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقييم والتقويم الشامل للتعليم من خلال جودة المؤسسات التعليمية.
6. تحسين المدخلات والعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

ان تحقيق الجودة في المنهج يتطلب إعادة النظر في تحسين المهارات في العمل في رسالة المؤسسة التربوية كواحدة من مؤسسات المجتمع والنظر بتركيز اكبر في أهدافها وعمليات التطبيق لهذه الأهداف واختيار المحتوى بما يتوافق مع متطلبات الحياة العصرية وتلبية حاجات الطلاب والمجتمع ومن ثم التقويم للتعرف على قدرات الطلاب وتحقيقهم للأهداف، كما يجب النظر بجدية في توظيف واستثمار الإنسان معلما كان أو إداريا بنحو يتماشى مع هذه الرغبة في تجويد المنهج. إن إصلاح النظام التعليمي يتطلب إعداد مناهج تربوية مناسبة وتوفير معلمين أكفاء وإدارة تربوية ذكية. وعملية بناء الجودة يستدعي بذل الكثير من الجهد والصبر، فعملية البناء تستغرق وقتاً طويلا(البادي، 2010).

اسباب تستدعي الاهتمام بضبط جودة المنهج منها:

- تحقيق التطوير والضبط لمكونات النظام الإداري المدرسي من خلال وضوح المسؤوليات التي توفرها الجودة الشاملة.
- تحسين مستوى الطلاب في جميع المجالات.
- الحد من شكاوى الطلبة وأولياء أمورهم من ضعف المنهج وإيجاد الحلول المناسبة.
- العمل على زيادة الكفاءة التعليمية برفع مستوى المعلم وادارة المدرسة.
- تحقيق متطلبات الطلبة وأولياء أمورهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.
- تحسين قدرة المؤسسة التعليمية على تحليل المشكلات بالطرق العلمية.
- تحسين نظرة الطلاب وأولياء الأمور تجاه المؤسسة التعليمية من خلال التزام المؤسسة بنظام الجودة.
- الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق. (البادي، 2010).

ضبط جودة الأهداف

- شموليتها لجوانب شخصية المتعلم العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.
- الربط بين الجوانب النظرية والعملية في حياة الفرد والمجتمع.

- العمل على استمرارية التعلم وتشجيع التعلم الذاتي.
- قدرة الأهداف على إثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء.
- استثمار حواس المتعلم في عملية التعليم.
- تعزز شخصية الفرد واعتزازه بانتمائه لعقيدته الدينية واحترام ذاته.
- تؤكد الأهداف على مبادئ الديمقراطية والعدل والمساواة واحترام الاخرين. (البادي، 2010).

جودة المناهج الدراسية

تقوم العملية التعليمية التعلمية على عدة اركان أهمها المنهج لذا يجب ان تتوفر فيه عدة صفات حتى يصبح ذو جودة منها:

- جودة المحتوى والطريقة والأسلوب.
- قدرته على إبراز ثقافة المجتمع.
- ارتباطة ببيئة الطالب والعمل على بناء شخصيته بما يزيد من فاعلية التعلم وتنمية قدرته على حل مشكلات مجتمعه.

حتى نتمكن من الوصول إلى المفهوم الحقيقي بضمان الجودة للمنهاج لابد لنا من العودة إلى المفهوم العام للمنهج والذي يمثل نظام يتكون من مدخلا ت ومخرجات وعمليات.

أما المدخلات فهي مجموعة الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليات، وظيفتها الأساسية إعطاء النظام الطاقة اللازمة فهي القوة الدافعة للنظام وتتكون من: الأهداف، المتعلمون، الوسائل، الأسس التربوية، سمات المجتمع، خبرة المعلمين، حاجات المتعلمين (عبد الموجود، 1995).

مدخلات نظام الجودة في المنهج

- **مدخلات بشرية:** وهي طاقات وقدرات الأفراد بالإضافة إلى حاجاتهم ورغباتهم وأنماط سلوكهم ذات العلاقة بأهداف النظام ونشاطه.

- **مدخلات مادية:** وهي جميع الموارد والأموال والمعدات والتجهيزات التي تستخدم في عمليات النظام.
- **مدخلات معنوية:** وهي المعلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام وما يسود في البيئة المحيطة من قيم ومعتقدات وأفكار.

والعمليات هي: مجموعة الفعاليات والأنشطة، التي تعمل على تحويل المدخلات إلى الوضع الذي يتناسب مع أهداف النظام وغاياته، ولا ننكر أن نجاح النظام مرتبط بدرجة كفاءة العمليات بل ويتوقف عليها بشكل كبير المخرجات المرجوة من النظام

أما المخرجات فهي: النتائج التي نحصل عليها بعد القيام بالعمليات وتتمثل في تغيير اتجاهات المتعلمين، زيادة مهارة الطلاب ويمكننا القول أن المخرجات إنما تمثل الأهداف من النظام الذي يخدمه وتتوقف قيمته على خدمة المجتمع سياسيا واجتماعيا واقتصاديا.

ومخرجات نظام المنهج تقسم إلى:

- **مخرجات بشرية:** كالأفراد الذين تم إعدادهم وتأهيلهم
- **مخرجات معنوية:** كالمعلومات والأفكار والآراء التي خرج بها المخططون

ان جودة المنهج مرهونة بنوعية المدخلات وقوة مستوى العمليات التي تقوم بالنهاية من خلال مخرجات عالية المستوى مرتفعة الأداء (الشمري، الدليمي، 2003)

دور اركان العملية التعليمية في تحقيق نظام الجودة الشاملة في التعليم.

1. الادارة المدرسية:

ويتم ذلك من خلال:

- تبني المدرسة نظام، والالتزام بمضمونة.
- التركيز على الطالب والالتزام بالتطوير المستمر.
- صياغة وتحديد الأهداف بشكل جماعي ودقيق.
- تحديد أنماط السلوك والمهارات المراد قياسها.

- تكوين فرق لتنفيذ مشروعات الجودة ويشارك فيها جميع الأطراف المهتمة.
- استخدام أدوات تقويم حديثة لقياس تقدم الطالب.

2. المعلم:

ويتم ذلك من خلال:

- تجهيز الغرفة الصف بما يناسب التعليم بالجودة.
- استخدام طرق تدريس تتناسب ومفهوم الجودة.
- توظيف مصادر المعرفة المختلفة.
- التخطيط الجيد للتدريس بما يناسب الموقف التعليمي الصفي.
- استخدام حل المشكلات لزيادة فاعلية الطالب في مواجهة المشكلات

3. الطالب :

ويتم ذلك من خلال :

- مشاركة الطالب الفاعلة والجماعية داخل غرفة الصف.
- يتحمل الطالب المسؤولية التعليمية.
- اعداد خطط عمل يعدها الطلبة بانفسهم.
- اثارة الدافعية للتعلم. .
- ممارسة التقويم الذاتي.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

- نفور الإدارة من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
- عدم وضوح مفهوم الجودة الشاملة لموظفي المؤسسات.
- عدم توظيف مفهوم النظام الشاملة للجودة بشكل كامل والاقتصار على تطبيق جزء منة
- ضعف تدريب الموظفين على برنامج الإدارة الشاملة.



- عدم انسجام الجودة الشاملة مع طبيعة الموظفين
- عدم الثقة بمثل هذه الأفكار الجديدة.
- مقاومة فكرة التغيير من قبل المعنيين بالعمل بنظام إدارة الجودة الشاملة (عليمات، 2004).

11

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، فراس (2005)، طرق التدريس ووسائله وتقنياته، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

إبراهيم، مجدي. (1985)، قراءات في المناهج، القاهرة، دار الشباب للطباعة.

إبراهيم، فاضل(2007) الفلسفة تبحث، دمشق، دار علاء الدين.

إبراهيم، محمود، أبو زيد(1991)، المنهج الدراسي بين التبعية والتطوير، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

أبو حتلة، إيناس عمر(2005)، نظريات المناهج التربوية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو حطب، صبحية (2008)، هوية الفكر الفلسفي، إربد، المركز القومي للنشر.

أبو حويج، مروان (2006)، المناهج التربوية المعاصرة، عمان، دار الثقافة للنشر.

ابو ريان، محمد علي (1991)، تاريخ الفكر الفلسفي: في الفلسفة الحديثة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

أبو شريخ، شاهر، والطيطي، محمد (2007)، المنهج التكاملي، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (2007)، المناهج أسسها ومكوناتها، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو لبدة سبع (1985)، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو لبدة، سبع (1979)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، عمان، الجامعة الأردنية.

أبو العز، عادل، سلامة، احمد(2005)، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

احمد، احمد إبراهيم (2003)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الإبراهيم، عبد الرحمن حسن، وعبد الرازق طاهر (1982)، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، القاهرة، دار النهضة العربية.

الأحمد، ردينة عثمان، ويوسف، حذام عثمان(2003)، طرائق التدريس-منهج، أسلوب، وسيلة-، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط الثانية.

الآلوسي، حسام محي الدين(1990)، الفلسفة والإنسان، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،

إمام، أمام(1977)، مدخل إلى الفلسفة، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

أي. في كيلي، . (2006)، المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق، بيروت دار العلم: ترجمة ابو طه،

موسى.أوليفي ربول(1978)، فلسفة التربية، بيروت: ترجمة جهاد نعمان، منشورات عويدات.

أوزمون، هاورد وكوافر، صموئيل (2006). الأصول الفلسفية للتربية، الرياض، مكتبة الرشد: ترجمة بدر جويعد العتيبي.

البادي، نواف محمد، (2010)، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو، دمشق، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

باهي، مصطفى، والأزهري منى احمد(2006)، أدوات التقويم في البحث العلمي – التصميم والبناء، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

باهي، مصطفى، والنمر، فاتن(2004)، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية : مبادئ- نظريات - تطبيقات، القاهرة، الأنجلو المصرية.

برقي، ناصر علي(2009)، بحوث ودراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

بكار، نادية أحمد، والبسام، منيرة محمد (2004)، المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة الواقع والتطوير من منظور البنائيين». رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع:91: م:25، 13-30.

البكر، رشيد بن النوري، والمهوس، وليد (2001)، المنهج أسسه ومكوناته، الرياض، مكتبة الرشد.

بوشنسكي. إ. م، (1992)، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، عالم المعرفة، الكويت، سلسلة كتب ثقافية شهرية صادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: ترجمة عزت قرني.

تايلور، رالف (1982)، أساسيات المناهج، الرياض، مكتبة الشقيري.

تمام، تمام (2000)، آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الهدى للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبدالحميد(1996)، التقويم التربوي والقياس النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية.

جامل، عبدالرحمن (2000)، أسايات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، عمان، دار المناهج.

جان، محمد صالح (2006)، أسس المناهج وعناصرها وتنظيماتها من منظور إسلامي، مكة المكرمة، مطابع الوحيد.

جان، محمد صالح (1995)، المناهج بين الأصالة والتغريب، الطائف، دار الطرفين.

جبريل، جيلاني (2005)، أساليب التقييم الدراسي في مدارسنا إشكالية للإثارة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي، طرابلس، النقابة العامة للمعلمين بالجماهيرية العظمى 8-10 مارس 2005.

الجعفري، ماهر اسماعيل (2010)، المناهج الدراسية فلسفتها، بناؤها، تقويمها، دمشق، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الجمل، نجاح (1987)، نحو منهج تربوي معاصر، عمان، دار الشروق.

جورج بوشامب (1987)، نظرية المنهج،، عمان، الدار العربية للنشر والتوزيع: ترجمة محمود سليمان وآخرون.

الحارثيّ، إبراهيم أحمد مسلم (1998)، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعيّ، الرياض، مكتبة الشقريّ

حاطوم، احمد، وأبو علي، محمد. (2001)، الإمام أبو حامد الغزالي متصوفا ومتكلما وفقيها، بيروت، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية.

الحريري، رافدة (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحريري، رافدة (2007)، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحريري، علي عبد المجيد (2002)، فلسفة الفوضوية، دمشق، نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.

حسن، عادل(2004)، فاعلية برنامج تدريبي في استخدام ملف انجاز الطالب Portfolio كأداة للتقييم الحقيقي». المجلة المصرية للدراسات النفسية، 14 (45):41-104.

الحسن، هشام، والقايد، شفيق (1990)، تخطيط المنهج وتطويره، عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

حسن، عبد (1995)، المنهج المدرسي، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون..

حسين، فرج عبد اللطيف (2008)، تخطيط المناهج وصياغتها، عمان ، دار الحامد للطباعة والنشر.

حمدان، محمد زياد (2000)، تقييم المناهج، عمّان، دار التربية الحديثة.

حمدان، محمد زياد (2002)، المناهج المدرسية المعاصرة، عمان، دار التربية الحديثة.
حمدان، محمد زياد (1985)، تنفيذ المنهج، دار التربية الحديثة، عمان.
حميدة، إمام، والنجدي، احمد، والقرش، حسن (1999)، تنظيمات المناهج وتطويرها، الرياض، مكتبة الراشد.
الحياري، حسن أحمد (1993)، التربية في ضوء المدارس الفكرية، اربد، دار الأمل.
الحيلة، محمد محمود (2003)، تصميم التعليم: نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة.
خطايبة، عبد الله محمد(2005)، تعليم العلوم للجميع، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
الخليفة، حسن جعفر (2005)، المنهج المدرسيّ المعاصر، الرياض، مكتبة الرشد.
خوري، توما (2008)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
الخوالدة، محمد(1986)، الأسس الفلسفية للمناهج التعليمية، إربد، منشورات مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك.
الخوالدة، محمد محمود(2004)، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، عمان، دار المسيرة.
الخياري، عبد الله (2008)، الإستراتيجيات الحديثة في التقويم، . ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل شبه إقليمية لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، طرابلس، 14-16 ديسمبر 2008.
خير الله، سيد (1998)، بحوث نفسية وتربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
درويش، هاني، وحسين، عادل (2002)، تصور مقترح لنظام التقويم الشامل والمستمر في ضؤ أراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ «. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 26 (12):199 - 233.
الدليمي، طه، والهاشمي، عبد الرحمن (2008)، المناهج بين التقليد والتجديد، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.

الدمرداش، سمير. (2001)، المناهج حاضرا ومستقبلا، القاهرة، مكتبة المنار الإسلامية.

دندش، فايز(2003)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، دار الوفاء.

دي بور، ت ج (1938)، تاريخ الفلسفة في الاسلام، القاهرة، مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر.

الدوسري، راشد (2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

راجح، أحمد(1987)، أصول علم النفس، القاهرة، دار المعارف.

راتيستون، واين، جاستمان، جوزيف، روبينز، ايرفينج. (1965)، التقويم في التربية الحديثة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ربيع، هادي مشعان (2006)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الربيعي، محمود داود(2006)، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عمان، عالم الكتب الحديث.

الرشيدي، سعد و، سلامة، وعبد الرحيم، يونس، سمير، والعنزي، يوسف (1999). المناهج المدرسية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الروسان، سليم (1990)، تخطيط المنهج وتطويره، عمان، دار الشروق.

روني، وبير (1977)، التربية العامة، بيروت، دار العلم للملايين: ترجمة عبد الله عبد الدايم.

الزبيدي، سليمان. (2002)، أسس المناهج المدرسية، الزاوية، ليبيا :مطابع الوحدة العربية.

زهراء الشرق، (2007)، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن حسين(2006)، رؤية جديدة في التعليم: التعلم الإلكتروني، الرياض، الدار الصوتية للتربية.

زيتون، حسن حسين (2001)، تصميم التدريس رؤية منظومية، القاهرة، عالم الكتب.
الزيود، نادر فهمي، وعليان هشام عامر(1998)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
سالم، محمد حسان (1998)، ملامح نظام المنهج، تونس، المجلة العربية للتربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. العدد الثاني. المجلد الثامن عشر. .
سالم، محمد عزيز(1989)، تاريخ الفلسفة، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
ستيس، ولتر(1983)، فلسفة هيجل، بيروت، دار التنوير.
سعادة، جودت، إبراهيم عبد الله. (1997)، مقدمة في المناهج المدرسية، عمان، دار الفكر.
سعادة، رضا (1990)، الفلسفة ومشكلات الإنسان، بيروت، دار الفكر اللبنانية.
سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
سعادة، جودت، وإبراهيم، عبدالله (2008)، المنهج المدرسي المعاصر، عمان، دار الفكر للنشر
قنديل، احمد (2008)، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، القاهرة، مصر العربية للنشر والتوزيع.
السامرائي، هاشم، والقاعود، إبراهيم، والمومني، محمد (2000)، المناهج أسسها تطويرها نظرياتها، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.
سلامة، عبد الرحيم، الرشيدي، سعد. (1999)، المناهج الدراسية، الإسكندرية، دار القلم.
سلامة، عادل أبو العز (2008)، تخطيط المناهج المعاصرة، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
سليمان، محمد. (2006)، بناء المناهج وتخطيطها، عمان، دار الفكر للنشر.
سمعان، وهيب، لبيب، رشدي وحفظ الله، إبراهيم، (1966)، دراسات في المناهج، دار الجيل للطباعة.

السويدي، خليفة والخليلي، خليل (1997)، المنهج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

الشافعيّ، إبراهيم محمّد وزميلاه (1996)، المنهج المدرسيّ من منظور جديد، الرياض، مكتبة العبيكان.

شاور، سعد فتحي (2006)، المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها، كلية التربية، جامعة الأزهر.

شاهين، نجوى. (2006)، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، القاهرة، دار القاهرة.

شبر، خليل إبراهيم، وعبد الرحمن، جامل وعبد الباقي، أبو زيد (2006)، أساسيات التدريس، عمان، دار المناهج.

الشبلي، ابراهيم (2000)، المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، عمّان، دار الأمل للنشر والتوزيع.

الشبلي، إبراهيم مهدي(1984)، تقويم الناهج باستخدام النماذج، بغداد، دار المعارف.

شحاتة، حسن (2008)، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن (2008)المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مدينة نصر.

الشربيني، فوزي، والطناوي، عفت (2001)، مداخل تربوية في تطوير المناهج التعليمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشريفيّ، شوقي السيّد، وأحمد محمّد أحمد (2004)، المناهج التعليميّة، الرياض، مكتبة الرشد.

شفريف، أم. أم(1962)، الفكر الإسلامي، . القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية: ترجمة الدكتور أحمد شلبي

الشمري زينب، والدليمي عصام، (2003)، فلسفة المنهج المدرسي، عمان، دار المناهج.

صلاح، سمير، الرشيدي، سعد، العنيزي، يوسف، سلامة، عبد الرحيم(2007)، المناهج الدراسية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الصيفي، عاطف(2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.

الطبيب، أحمد (2005). الاختبارات والتقويم التربوي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي، طرابلس: النقابة العامة للمعلمين بالجماهيرية العظمى 8–10 مارس 2005.

طلافحه، حامد(2010). مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها. المؤلف نفسة. عمان. الاردن.

الطريري، عبد الرحمن سليمان(2000)، اختبار القدرات العقلية، العين، دار الكتاب الجامعي. الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٢)، أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة، مكتبة الأ نجلو المصرية

الطويل، توفيق (1976)، أسس الفلسفة، القاهرة، دار النهضة العربية.

العامود، بدر الدين (2001)، علم النفس في القرن العشرين، منشورات اتحاد الكتاب العرب. http://www. awu-dam. org.

عبد الدايم، عبد الله (1973)، التربية عبر التاريخ منذ العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، بيروت، دار العلم للملايين.

عبد الرحمن، هاني(2006) الادارة بالايمان. عمادة البحث العلمي. الجامعة الاردنية. عمان

عبد الرحيم، نجاح. (2010). الجودة الشاملة في التعليم، ، دار البداية ناشرون وموزعون.

عبد الموجود، محمّد عزّة (1981)، أساسيّات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبد الله، عبد الرحمن صالح(1985)، المنهج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، الرياض، مركز الملك فيصل لبحوث والدراسات الإسلامية.

عبده، مصطفى (1999)، فلسفة الأخلاق، القاهرة، مكتبة مدبولى.

عبيدات، سليمان(1988)، القياس والتقويم التربوي، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عجمي، حسن، (2004)، مقام المعرفة فلسفة العقل والمعنى، بيروت :دار كتابات

العجميّ، مها محمّد (2005)، المناهج الدراسيّة، الرياض، مكتبة الملك فهد.

عصر، حسني. (2003)، تاريخ المنهج المدرسي، القاهرة، الانجلو المصرية.

عكاشة، محمود، والبنا، عادل (1999)، التقويم والقياس النفسي والتربوي. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

علام، صلاح الدين (2002)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2007)، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، عمان، دار المسيرة.

علي، محمد السيد، (1998)، علم المناهج، الاسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، القاهرة، عامر للطباعة والنشر.

عليمات، محمد مقبل ؛ أبو جلالة، صبحي حمدان(2001)، أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عليمات، صالح. (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عمارة، محمد(1983)، المادية والمثالية في فلسفة ابن رشد، القاهرة. دار المعارف، الطبعة 2.

عميرة، إبراهيم(1987)، المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.

الغزالي، محمد(1933)، إحياء علوم الدين، القاهرة، المطبعة العثمانية المصرية.

قطامي، يوسف ؛ قطامي، نايفه (2001)، سيكولوجية التدريس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قلادة، فؤاد سليمان، (2005)، أسس تخطيط المناهج وبناء سلوك الإنسان في التعليم النظامي وتعليم الكبار، الإسكندرية، مكتبة بستان المعرفة.

قنصوة، صلاح(2008) فلسفة العلم، بيروت، دار التنوير.

قورة، حسين (1985)، الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع. فالوقي، محمد، (1997). المناهج التعليمية، مفهومها، اسسها، تنظيمها، ط1، المكتب الجامعي الحديث للنشر والطباعة.

فتحي، يونس، وآخرون(2004)، المناهج، الأسس المكونات، التنظيمات، التطوير، عمان، دار الفكر.

الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام(2002)، التكنولوجيا وتطوير التعليم، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف بن حسين(2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشري، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فرحان، محمد(1989)، دراسات في فلسفة التربية، عمان، دار الفكر

فرحان، أسحق، وآخرون(1984)، تعليم المنهج التربوي، عمان، دار الفرقان.

فروخ، عمر. (1966)، الفكر العربي في منهاج البكالوريا اللبنانية، بيروت، دار العلم للملايين.

فلاته، إبراهيم وفلمبان سمير (1995)، الاتجاهات المعاصرة في بناء المنهج، مكة المكرمة، المكتبة الفيصلية.

فؤاد، زكريا(1988)، أفاق الفلسفة/ سلسلة الفكر المعاصر، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.

الكثيري، راشد، الشافعي، إبراهيم. (1996)، المنهج المدرسي من منظور جديد، الإسكندرية، دار القلم.

كرم، إبراهيم(1993)، المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، الكويت: وزارة التربية.

الكلزة، رجب، وإبراهيم، عبدالله (1990)، نظريات المنهج والشخصية المصرية، الإسكندرية، المكتب العربي للطباعة.

كوجك، كوثر حسين (1997)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس التطبيقات في مجال التربية الأسرية، القاهرة، عالم الكتب.

كويران، عبدالوهاب عوض(1994)، مدخل إلى طرائق التدريس، عدن، جامعة عدن.
اللقاني، احمد حسين. (1995)، تطوير مناهج التعليم، القاهرة، علم الكتب.
لندفل. ام(1986)، أساليب الاختبار والتقويم، بيروت، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر.
المجاهد، سالم (2006). قائمة مقترحة ببعض المعايير الفنية لتقويم الاختبارات التحصيلية مع التطبيق على بعض النماذج من اختبارات مرحلة التعليم الأساسي والمتوسط بشعبيتي طرابلس والجفارة طرابلس، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر التربوي المؤتمر التربوي الثاني، طرابلس: النقابة العامة للمعلمين بالجماهيرية العظمى، 4: 6 / مارس / 2006.
مجاور، محمد، الديب، فتحي(1984)، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاتها التربوية، القاهرة، دار القلم للنشر والتوزيع.
محمود، صلاح الدين (2006)، مفهومات المنهج المدرسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، القاهرة، عالم الكتب.
محمد، مجيد (1990)، المناهج وتطبيقاتها التربوية، الموصل، التعليم العالي.
مدكور، إبراهيم. (1947)، في الفلسفة الإسلامية منهجة وتطبيقه، بيروت، دار إحياء الكتب العربية.
مدكور، علي أحمد (1997)، نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
مرحبا، محمد عبد الرحمن (1983)، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، بيروت، منشورات عويدات، :الطبعة.
مرعي، توفيق احمد، الحيلة، محمد محمود (2004)، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
المراغي، السيد شحاته(1994)، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم. المدينة المنورة، مكتبة دار الزمان.
المعايطة، محمد عبد العزيز(2007)، الفلسفة الإسلامية، عمان، دار الحامد.
المكّاويّ، محمّد أشرف (2006)، أساسيّات المناهج، الرياض، دار النشر الدولية.

ملحم، سامي محمد (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي. (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة.

منسي، محمود. (2003)، التقويم التربوي، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

منير، مرسي (1977)، أصول التربية الثقافية والفلسفية، القاهرة، عالم الكتب.

الوكّيل، حلمي أحمد ومحمّد أمين المفتي (1998)، المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة.

ناصر، إبراهيم(1994)، أسس التربية، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع.

ناصر، عيدروس. (2007)، ابن سينا من فلسفة الطبيعة إلى الفلسفة السياسية، عدن، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

نحلاوي، عبدالرحمن(1982)، التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، بيروت، المكتب الإسلامي.

نشوان، يعقوب(1992)، المنهج التربوي من منظور إسلامي، عمان، دار الفرقان.

نور الدين، وداد عبد السميع (2000)، المناهج بين التنظير والتطبيق، جده، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

هارمن، ميريل(2000)، استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي: دليل للمعلمين / ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (2010)، المنهج والاقتصاد المعرفي، عمان، دار المسيرة.

هندام، يحيى، جابر وجابر، عبد الحميد (1978)، المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها. القاهرة، دار النهضة العربية.

هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر (1999)، دراسات في المناهج والأساليب العامة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

اليافعيّ، علي عبد الله (1995)، رؤى مستقبليّة في مناهجنا التربويّة، قطر، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع،

يفوت، سالم(1989)، الفلسفة والعلم في العصر الكلاسيكي، بيروت، المركز الثقافي العربي.

اليماني، عبد الكريم علي سعيد (2004)، فلسفة التربية عمان، دار الشروق.

Anglin، G. (Ed.). (1991). Instructional technology: Past، present and future. Englewood، Colorado: Libraries Unlimited.

Beauchamp، george A (1981) curriculm theory fourth، edition، Itasca، Illinois. F. E peacock publishers.

Becker، James M. (1988). Toward a Coherent Curriculum for Global education. Louisiana Social Studies Journal; 15، 1، 9-12.

Beineke، John A. (1998). And There Were Giants in the Land: The Life of William Heard Kilpatrick. New York: Lang.

Chamot، A (1988)، A study of learning strategies in foreign language instruction، the Third year and final Report، Rosslyn. Interstate Research Associates، Inc.

Clark، Gordon. H (1957). Tales to Dewy، A history of philosophy، Houghton

Carr، J. F and Harris، D. E (2001) Succeeding with Standards، Linking Curriculum، Assessment and Action planning. Alexandria، VA ASCD.

Charters، W. W. (1923). Curriculum construction. New York: Macmilliam.

Colin. morgan and stephen. M. (1995) "Total Quality Management in the public sector" philadelphia: Open Universty press.

Everson J. (1961) Some Aspects of Teaching Geography Through Fieldwork Geography، PP. 64-73.

Holt، Mourice (1988). Schools and Curriculum Change. McGrow Hill co. London.

Johnson، J. and Others (1994). Global Issues in the Middle School Grades 5-8. ERIC No. ED381470.

Kahn، P. Fridman، B. (1998). Control and Power in educational Computing in: Beyrol، L. APPlem، Houston: Gulf Publishing.

Kneller، G، F(1965). Introduction of the philosophy of education، new yoek، john. walleye and sons.

Lowton، D. (1986). School Curriculum Planning. Hodder، Stoughton، London.

Macpherson، C. B، (1971) Théorie politique de l'individualisme possessif ، Gallimard، Paris.

McDonald، Michael (1997). The Impact of Multimedia Instruction on Students' Attitude and Achievement and Relations with Learning Styles، D. A. I، Feb. ، 1997.

Mialaret. G(1985) Introduction aux sciences de l'éducation. . UNESCO. Delachaux et Niestlé.

Morrison، Garry R. ، Ross، Steven M. ، & Kemp، Jerrold E. (2001). Designing Effective Instruction. (3rd ed.) New York: John Wiley & Sons، Inc.

Nelson، L. (1999)، Theory to Practice :Utilization of instructional systems Design، Constructivist Pedagogy، and Distance learning Strategies in Preservice Teacher Preparation، Nova Southeastern University، ERIK (ED 440962).

Nitko، A. J. (2004). Educational assessment of Student (4th edition). Upper Saddle River، NJ: Pearson.

Orstein، Alan and Hunkins، Fracis، (1998) Curriculum: Foundation، Principle، and Issues. p. 133 Pinar، William(1998)، Curriculum:Tward New Identities، New York، Garland Publishing. and Inc.

Serenson H(2000). peychology in Education، third edition N. y mcgaw hill book، 1954، p. 10

Smith، Ragan L. & Ragan، Tillman J. (1999). Instructional Design (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons، Inc.

Steller، J. (1983) Curriculum Planning". Chapter 6 in English، F. (edr.) Fundamental Curriculum Decisions. 1983 Yearbook ASCD: Alexandria، VA.

Tanner، L. (1983)curriculum History and Educational Leadership". Educational Leadership. 41 (3)، pp. 38 – 42.

Tanner، D. & Tanner، L. (1980) Curriculum Development. New York: Macmillan.

Tyler، R. (1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press: Checago، Illinois.

Van gleve Morris (1966)، Existentialism in Education، what it means، Harper and Raw، New York

Wiggins، G. (1998). Educative Assessment. San Francisco: John Wiley & Sons.

المناهج

تخطيطها • تطويرها • تنفيذها

C u r r i c u l u m



المملكة الأردنية الهاشمية

عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118

هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+

ص. ب. : 926414 عمان 11190 الأردن

E_mail:gm@redwanpublisher.com

:gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com



